Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570566
Centre d'intérêt: 130

Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou (Québec, Québec).

Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial : rapport / du Comité d'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou. -- Québec : Le Comité, 1979-1980.
2 v. ; 28 cm.

Arthur Tremblay, président. Notes bibliogr. au bas des p.
Dépouillement: v. 1. L'évaluation -- v. 2. Limoilou.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignement *Analyse institutionnelle *Gestion *Image de l'établissement *Organisation administrative *Caractéristiques de l'étudiant *Cheminement scolaire *Enquête sur les finissants *Personnel enseignant *Pratique pédagogique *Programme d'enseignement *Projet éducatif *Régime pédagogique *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Collège de Limoilou (Québec)

Au printemps 1978, le Conseil d'administration du cégep de Limoilou instituait un Comité d'évaluation pédagogique pour évaluer l'état de la pédagogie audit collège et proposer toute mesure apte à améliorer la qualité de la gestion pédagogique et la qualité de l'enseignement. Le document, qui comprend deux tomes, est la version finale du rapport du Comité.

La première partie fait état de certains travaux effectués en matière d'évaluation qui ont paru au Comité particulièrement significatifs. La deuxième partie s'emploie à définir l'enseignement collégial comme système et se livre à des considérations générales sur l'évaluation de ce système. La troisième partie est consacrée à l'évaluation institutionnelle proprement dite et fait état des expériences concrètes d'évaluation institutionnelle menées à Limoilou en 1978 et 1979. La quatrième partie constitue une présentation du cégep de Limoilou (historique, population étudiante, personnel enseignant, etc.). La cinquième partie traite du régime pédagogique et des programmes d'études. La sixième partie est consacrée au mode de gestion, la septième aux pratiques pédagogiques et la huitième au cheminement des étudiants.

Le Comité a acquis la conviction que le cégep de Limoilou n'avait plus de véritable projet éducatif et qu'il lui fallait élaborer un projet éducatif global où toutes les composantes du collège seraient impliquées. Le comité manifeste un optimisme modéré à propos des chances de réussite de ce projet éducatif global.

Type de document: q
Région(s) administrative(s): 03

EDUQ 8570566

LE RAPPORT
DU COMITÉ D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE
DU COLLÈGE DE LIMOILOU

INTRODUCTION À L'ÉVALUATION CONTINUE DU SYSTÈME ET DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

L'ÉVALUATION

TOME I

Québec, novembre 1979

EDUQ 8570566

LE RAPPORT
DU COMITÉ D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE
DU COLLEGE DE LIMOILOU

INTRODUCTION
A L'ÉVALUATION CONTINUE
DU SYSTEME ET DES INSTITUTIONS
DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

TOME I

L'ÉVALUATION

Québec, novembre 1979

Au Conseil d'administration du
Collège d'enseignement général
et professionnel de Limoilou

Le Comité d'évaluation pédagogique que vous avez institué au printemps 1978 a l'honneur de vous présenter la version finale de son rapport.

Vous y trouverez les observations, commentaires et recommandations qu'il convenait de vous soumettre.

Veuillez agréer l'expression de nos respectueux sentiments.

Arthur Tremblay, Président

Micheline Vadeboncoeur

Pierre W. Bélanger

Robert Blais, secrétaire

MANDAT DU COMITE

(Extrait de la résolution 107.08 du Conseil d'administration)

"Considérant l'importance pour un cégep, non seulement de dispenser un enseignement de qualité, mais aussi de convaincre le public que son enseignement est vraiment de qualité;

Considérant que la confiance du public envers le cégep de Limoilou a été mise à rude épreuve depuis un certain temps;

Considérant que la qualité de l'enseignement et la gestion pédagogique ont été et sont mises en doute par plus d'un;

Considérant l'importance et l'urgence pour le cégep de Limoilou de faire la preuve que son enseignement est bon et que sa gestion pédagogique est correcte et ce, dans les meilleures conditions d'objectivité;

Considérant la demande au ministère de l'Education déjà faite par le collège de financer un tel projet d'évaluation des méthodes pédagogiques qu'il utilise;

Considérant l'offre faite par le ministre de l'Education dans sa lettre du 15 février 1978 au président du Conseil d'administration,

(...) Le Conseil d'administration accepte de mettre sur pied une équipe de personnes, qui ne soient pas à l'emploi du Collège de Limoilou, pour évaluer l'état de la pédagogie audit collège, notamment quant aux aspects suivants:

1) le contenu des cours offerts par le collège correspond-il au programme défini par le ministère?;

2) le régime pédagogique est-il respecté?;

3) quelles sont les diverses pratiques pédagogiques en usage?;

4) les procédures et méthodes d'évaluation des étudiants sont-elles correctes et les mécanismes d'encadrement par lesquels le collège s'assure de la qualité de son enseignement sont-ils suffisants?;

5) les rapports entre le Conseil, le comité exécutif, les cadres supérieurs, les départements et la Commission pédagogique dans le processus de prise de décision à caractère pédagogique sont-ils clairement établis?

Cette équipe devra pouvoir proposer toute mesure apte à améliorer la qualité de la gestion pédagogique et la qualité de l'enseignement."

AVANT-PROPOS

Les pages qu'on va lire font suite à de nombreuses rencontres avec des personnes de l'intérieur du Collège de Limoilou (personnel de direction, cadres, professionnels, enseignants, personnel de soutien, étudiants), des personnes de l'extérieur (anciens gestionnaires, professeurs ou étudiants, représentants de l'association des parents, diverses personnes rattachés à d'autres collèges ou au ministère de l'Education); il fait suite également à des questionnaires auxquels le Conseil d'administration, les coordonnateurs de certains départements, des enseignants, des étudiants et des employeurs ont répondu.

En somme, ce rapport est le résultats d'études et de réflexions auxquelles ont contribué un grand nombre de personnes.

C'est pourquoi nous devons exprimer ici notre gratitude à tous ceux qui ont collaboré de quelque façon à notre travail.

Nos remerciements vont aussi:

-au secrétaire du Comité, monsieur Robert Blais, dont la contribution a été exemplaire à tous égards;

-au secrétaire adjoint, monsieur Raymond Asselin, dont la collaboration a été extrêmement précieuse surtout en ce qui concerne l'histoire du Collège;

-à mademoiselle Louise Laforce et à monsieur Paul Béland dont les travaux de recherches ont fourni à notre réflexion des matériaux à la fois inédits et hautement valables;

-à mademoiselle Cécile Bossé qui a participé à la mise en place de notre secrétariat;

-à mademoiselle Colette Gagnon dont l'efficacité et le dévouement ne se sont jamais démentis;

-au personnel des bureaux de l'administration du Collège, en particulier à mademoiselle Doris Zicat et à mesdames Irène Pouliot et Céline Mathieu qui nous ont fourni, avec beaucoup de courtoisie, toute la documentation officielle dont nous avions besoin;

-à mademoiselle Lucie Grondin dont la contribution d'appoint aura été particulièrement significative dans les périodes qui ont précédé soit la remise du rapport d'étape en juin 1978, soit la remise de la version préliminaire de juin 1979 ou celle du présent rapport final; de même qu'à madame Lise Gagnon et mesdemoiselles Diane Brousseau et Suzanne Vachon qui nous ont fourni semblable contribution lors de la préparation de la version finale du premier tome de notre rapport.

TABLE GENERALE DES MATIERES

TOME I

L'EVALUATION

Première partie: Pour une problématique de l'évaluation

Deuxième partie: Le système et son évaluation

Troisième partie: Les institutions et leur évaluation

Conclusions et recommandations

TOME II

LIMOILOU

Quatrième partie: Présentation générale

Cinquième partie: Images et perceptions

Sixième partie: Limoilou et le système

Septième partie: Le mode de gestion

Huitième partie: Les pratiques pédagogiques

Neuvième partie: Le cheminement des étudiants

En guise de conclusion: Limoilou comme projet éducatif

Recommandations

TABLE DETAILLEE DES MATIERES

DU PREMIER TOME

PREMIERE PARTIE

POUR UNE PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION

Introduction de la première partie..... 3

Chapitre premier: Les cégeps sous le signe de l'évaluation: du COPEPP au "Livre blanc" et à la "Loi sur le Conseil des collèges"..... 7

1. Le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP)..... 7

2. Un premier bilan, celui du Conseil supérieur en 1968.... 8

3. La même année, un colloque à l'Université Laval faisait aussi le point 8

4. "L'activité éducative" propose un modèle global d'évaluation 8

5. Le Conseil supérieur donne son avis sur l'accréditation des collèges..... 9

6. Une évaluation sectorielle: les techniques de la santé au cégep..... 11

7. Le Conseil supérieur et les examens..... 11

8. La collaboration de CADRE et du Ministère de l'Education. 12

9. Les Directeurs des services pédagogiques font le bilan de l'application du régime pédagogique..... 15

10. Le Rapport Nadeau: un document majeur d'évaluation..... 15

11. Le groupe GTX donne son point de vue..... 19

12. CEGEP-DIX: un bilan positif..... 20

13. La Direction générale de l'enseignement collégial fait un bilan de l'application de l'article 20 du régime pédagogique (plans de cours) et du système d'examens..... 20

14. Un document de travail préparé par le ministère de l'Education: "Politique générale des évaluations" (mars 1978). 21

15. Le "Livre blanc" trace les voies de l'avenir..... 22

16. La "Loi sur le Conseil des collèges" institutionnalise l'évaluation: la Commission d'évaluation..... 22

Conclusion: Un débat qui trouve enfin une issue?..... 23

Chapitre 2: L'évaluation selon le "Livre blanc" de 1978, la "Loi sur le Conseil des collèges" et la "Loi modifiant la Loi des collèges" (juin 1979)..... 25

Introduction 25

1. Les orientations générales 28

2. Les moyens concrets 35

a) L'évaluation des étudiants..... 35
b) L'évaluation des pratiques institutionnelles..... 39
c) Un point délicat: l'évaluation des personnels..... 40
d) Les techniques et les instruments: des indicateurs de qualité et des normes d'excellence..... 41
e) L'évaluation externe et le Conseil des collèges..... 41
f) L'évaluation des programmes d'études..... 42

3. La "Loi sur le Conseil des collèges"..... 44

a) La Commission d'évaluation..... 45
b) Le mandat du Conseil des collèges et l'évaluation... 50

Conclusion..... 54

Chapitre 3: Jalons pour une problématique de l'évaluation ... 55

Introduction..... 55

1. Pourquoi faut-il évaluer?..... 56

2. Que doit-on évaluer?..... 62

3. Qui sera responsable de l'évaluation?..... 70

4. Comment évaluera-t-on?..... 78

5. Du "bon usage" des résultats de l'évaluation..... 85

Conclusion de la première partie:

L'évaluation: connaissance et reconnaissance de la valeur de..... 89

DEUXIEME PARTIE

LE SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL ET SON EVALUATION

Introduction de la deuxième partie..... 91

Chapitre 4: L'enseignement collégial comme système: un difficile problème de définition..... 93

Introduction 93

1. L'importance de la question..... 96

2. Une entreprise considérable et difficile..... 99

3. Quelques questions à se poser..... 102

4. Matériaux pour une définition inachevée du système de l'enseignement collégial..... 119

5. Au-delà des définitions, la fonction de service des instances centrales..... 138

Chapitre 5: L'évaluation du système..... 141

1. Considérations générales..... 142

a) Pourquoi évaluer le système?..... 142
b) Quoi évaluer dans le système?..... 144
c) Qui doit évaluer le système? 156
d) Comment évaluer le système?..... 157
e) Quel usage fera-t-on des résultats de l'évaluation du système?..... 161

2. Plusieurs études pertinentes 164

Conclusion de la deuxième partie:

L'évaluation du système: un préalable, une nécessité, un artisan..... 171

TROISIEME PARTIE

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Introduction de la troisième partie..... 175

Chapitre 6: Quelques considérations générales..... 177

Introduction..... 177

1. Les collèges ont désormais l'obligation d'évaluer..... 180

2. La double signification de "l'évaluation institutionnelle"..... 181

3. Les objets de l'évaluation institutionnelle..... 183

4. L'agent principal de l'évaluation institutionnelle: le Bureau d'évaluation..... 188

5. Les correspondances entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle..... 196

Chapitre 7: Une expérience d'évaluation institutionnelle: l'évaluation du département interdisciplinaire... 201

Introduction..... 201

1. La décision d'évaluer le département interdisciplinaire et le choix des évaluateurs..... 203

2. Le débat sur la méthode et la participation des évalués.. 209

3. Le Groupe Pépin-Rhéaume recommande l'abolition du département interdisciplinaire..... 213

4. Deux universitaires donnent leur avis sur le Rapport Pépin-Rhéaume..... 218

5. La Direction des services pédagogiques et le département interdisciplinaire préparent à leur tour leurs dossiers. 218

6. Le Conseil d'administration abolit le département interdisciplinaire..... 220

Chapitre 8: L'expérience de notre Comité..... 223

Introduction..... 223

1. L'évaluation de la pédagogie à Limoilou: une idée qui vient de loin..... 224

2. 1975-1978: Le Ministère et le Collège négocient l'instrument de l'évaluation pédagogique..... 227

3. Les réactions et les perceptions dont notre Comité a été l'objet..... 240

4. Les activités du Comité..... 257

5. L'évaluation coopérative: une tentative avortée..... 262

Conclusion de la troisième partie:

Quelques leçons que nous tirons de notre expérience d'évaluation..... 265

Principales recommandations contenues explicitement ou implicitement dans le premier tome..... 273

A. Relativement à la définition de l'enseignement collégial comme système..... 274

B. Relativement à l'évaluation du système..... 277

C. Relativement à l'évaluation institutionnelle..... 279

D. Relativement aux correspondances à établir entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle..... 282

E. Relativement à la méthodologie de l'évaluation..... 283

F. Relativement à divers aspects de la mise en oeuvre du programme d'évaluation proposé pour le système et pour les institutions..... 286

PREMIERE PARTIE

POUR UNE PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION

INTRODUCTION

La citation qu'on va lire est extraite du premier de la série de cahiers que le "Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation" (CADRE) commençait à publier en 1975 sur "l'analyse institutionnelle".

> "C'est un phénomène, qui nous a longtemps laissés perplexes, que les institutions d'enseignement ne se soient pas d'elles-mêmes astreintes à une auto-évaluation rigoureuse. Toute activité humaine, qui se veut rationnelle, doit se donner des objectifs, choisir des moyens propres à réaliser ces objectifs, utiliser de la meilleure façon ses ressources et enfin évaluer les résultats obtenus, en tenant compte des objectifs visés, des moyens et des ressources disponibles.(1)
>
> Toute entreprise d'affaires sait qu'elle doit constamment s'interroger, pour se développer, et même, tout simplement, pour survivre. Mais non pas l'entreprise d'enseignement! Et pourquoi pas? Avec l'école publique ou l'institution soutenue par l'Eglise, on ne fait pas faillite. Les résultats, le rendement scolaire, le produit fini d'une institution ne se mesurent pas facilement. On a traditionnellement signé des chèques en blanc aux institutions. Administrateurs et enseignants appréhendent une évaluation. La science de l'analyse institutionnelle est jeune, pauvre en instruments de

---

(1) A moins d'indication contraire les soulignés sont de nous dans les textes cités au cours du rapport.

travail. Les contrôles externes, du type inspectorat ou examens nationaux, tels les examens de baccalauréat des facultés des Arts, se sont révélés déficients et ne faisaient pas la preuve de la qualité des établissements. La culture était stable; la clientèle fort limitée; les enseignants bien formés en situation: objectifs, moyens, ressources n'avaient pas à être constamment remis en cause.

Mais cette ère est révolue. Ce n'est pas un effet du hasard que la Commission Parent ait repensé le système scolaire du Québec et que, moins de dix ans plus tard, le Conseil supérieur de l'Education ait dû étudier de nouveau, à la demande du ministre, l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Il n'est pas de région ou pays qui n'ait, au cours des cinq dernières années, formé une commission d'enquête sur l'enseignement post-secondaire. Notre Conseil des universités s'interroge sur les objectifs des universités et sur ceux de la formation des maîtres ou de la recherche universitaire. La DGEES étudie, depuis plusieurs années, les objectifs de l'école secondaire. Les Universités de Montréal, Laval, du Québec, procèdent actuellement à une évaluation de leurs programmes du premier cycle, etc. Chacun sent que, pour évoluer rationnellement, l'on doit s'adonner à l'évaluation, à l'analyse institutionnelle. C'est là une nécessité." (1)

Les auteurs de l'ouvrage cité ont manifestement raison de s'étonner que notre système d'enseignement, comme bien d'autres d'ailleurs, et les institutions qui le composent ne se soient pas encore "astreints à une auto-évaluation rigoureuse".

---

(1) Gingras, Paul-Emile et Girard, Matnieu: L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1975, pp. 19-20.

Ce n'est cependant pas l'inconscience de la nécessité d'une telle évaluation qui explique cette carence. Au contraire, pour ce qui est des cégeps tout au moins, dans tous les milieux, les plus directement impliqués dans la mise en place de ces institutions aussi bien que les autres moins immédiatement engagés dans l'orientation de leur devenir, on s'est constamment préoccupé de la question.

Davantage que le refus ou l'insconscience de la nécessité de l'évaluation, la difficulté de "mesurer" la qualité et le rendement des institutions ou la qualité des "produits" qu'elles mettent sur le "marché", les appréhensions des personnels en cause, administrateurs aussi bien qu'enseignants, tous les facteurs de ce genre rendent compte des cheminements laborieux et de l'échec répété des tentatives d'instauration d'un système global et cohérent d'évaluation, d'évaluation de "l'état de la pédagogie" notamment.

Notre Comité, de toute évidence, n'avait pas les moyens d'inventorier tous les efforts qui ont été faits pour implanter un tel système dans le réseau des cégeps depuis leur fondation. Une entreprise de cette envergure devra sans doute être l'oeuvre du Conseil des collèges, dont il était question dans le "Livre blanc" déposé en octobre 1978 par le Gouvernement, et surtout de la Commission d'évaluation instituée par la "Loi sur le Conseil des collèges" sanctionnée le 21 juin 1979.

Toutefois, sans prétendre d'aucune manière faire l'historique des choses, notre Comité a cru nécessaire de faire état de certains travaux effectués en matière d'évaluation qui lui ont paru particulièrement significatifs.

Il l'a fait dans un double but: d'une part, se donner à lui-même des racines, si l'on peut dire; d'autre part, s'inspirer dans toute la mesure du possible des contributions antérieures pour l'orientation de sa propre réflexion.

Dans cette perspective, on rappellera, dans un premier chapitre, que les cégeps ont, en quelque sorte, constamment vécu sous le signe de l'évaluation, mais que la multitude des débats sur le sujet n'a pas donné lieu à une action systématique avant la création de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.

Dans un deuxième chapitre, on amorcera la formulation d'une problématique de l'évaluation par l'analyse des intentions que contiennent à cet égard le "Livre blanc" et la "Loi sur le Conseil des collèges" et également la "Loi des collèges d'enseignement général et professionnel" telle qu'amendée en juin 1979.

A la lumière des réflexions antérieures d'organismes comme le Conseil supérieur de l'Education et d'autres, à la lumière également du programme tracé par le Gouvernement aussi bien qu'à la lumière de l'expérience de notre Comité, on tentera, dans un troisième chapitre, de préciser les questions auxquelles un plan d'évaluation doit s'efforcer de répondre.

CHAPITRE PREMIER

LES CEGEPS SOUS LE SIGNE DE L'EVALUATION: DU COPEPP AU LIVRE BLANC ET A LA LOI SUR LE CONSEIL DES COLLEGES

1- Le Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel (COPEPP)

Les cégeps n'étaient pas nés qu'on prévoyait déjà comment on évaluerait leur performance et celle de leurs étudiants. Ainsi, le "Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel" (COPEPP), institué dans les semaines qui ont suivi la remise, en novembre 1964, du deuxième volume du rapport de la Commission Parent, consacrait à "l'évaluation des étudiants, de l'enseignement et des institutions" l'un des nombreux documents de travail qu'il a préparés [1]. Ces documents seront à l'origine du "Règlement numéro 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles" (approuvé le 30 mars 1966), de la "Loi des collèges d'enseignement général et professionnel" (sanctionnée le 29 juin 1967), et d'un bon nombre des dispositions aujourd'hui contenues dans le "Régime pédagogique" des collèges.

---

(1) Parmi ces documents, les deux suivants se rapportent plus directement à notre sujet.

a) Les Instituts et le Ministère de l'Education, mars 1966. Rappelons qu'à l'époque où le COPEPP "planifiait" la mise en place du nouveau palier d'enseignement proposé par la Commission Parent, la décision n'avait pas encore été prise d'appeler "collèges" les institutions à créer. Aussi employait-on pour les désigner le terme "institut" suggéré par la Commission.

b) Evaluation des étudiants, de l'enseignement et des institutions, février 1966.

2- Un premier bilan, celui du Conseil supérieur en 1968

Les collèges n'avaient pas encore un an d'existence lorsque le Conseil supérieur de l'Education prenait l'initiative de soumettre au ministre de l'Education un rapport élaboré où il entend "faire une évaluation de l'expérience que représente la première année d'existence des douze collèges établis en 1967". (1)

3- La même année, un colloque à l'Université Laval faisait aussi le point

A l'automne 1968, un colloque réunissait à l'Université Laval un nombre imposant de participants parmi lesquels on pouvait noter la présence de plusieurs membres de la Commission Parent. Le bilan qu'on y dressait visait lui aussi à évaluer les orientations prises et on s'inquiétait déjà de ce que toutes les espérances investies dans le nouveau type d'institutions ne se réalisaient pas encore intégralement, notamment en ce qui concerne la répartition prévue par la Commission des inscriptions entre le "pré-universitaire" et le "professionnel".

4- "L'activité éducative" propose un "modèle global d'évaluation"

1969-1970. Le Conseil supérieur prépare et publie son rapport sur "L'activité éducative". Il n'y est pas uniquement question de l'évaluation de l'enseignement collégial et des collèges comme tels. Les ambitions du Conseil vont plus loin: il propose "un modèle d'évaluation du système scolaire" dans sa totalité aussi bien que dans ses parties.

---

(1) Conseil supérieur de l'Education: Rapport d'activité 1967-68 et 1968-1969, 1970, pp. 200-242.

"Ce modèle fournit, en même temps qu'un outil d'analyse, un instrument d'évaluation. Il permet d'expliciter et de définir des critères d'évaluation, c'est-à-dire des signes, des propriétés inhérentes à la réalité étudiée, des caractères intrinsèques ou extrinsèques à cette réalité sur laquelle on désire porter un jugement d'appréciation ou d'évaluation. Dans le cas présent, il s'agit de l'organisme scolaire, composé, comme nous l'avons dit, de plusieurs paliers ayant chacun sa consistance, sa logique, ses lois internes de fonctionnement, son langage; et dans lequel il est possible de donner priorité à l'un ou à l'autre de ces plans et de ces logiques. Mais ce qu'il importe de souligner, c'est que l'évaluation se réfère toujours à des critères, comme d'ailleurs toute action, toute planification et tout programme de développement. Il arrive que les artisans d'une planification ou les auteurs d'une évaluation laissent dans l'ombre et dans l'implicite les critères qu'ils emploient; ces derniers n'en sont pas moins réels et agissants. L'un des intérêts majeurs du modèle est de mettre en relief ces critères, de les expliciter et de les formuler clairement". (1)

5- Le Conseil supérieur donne son avis sur l'accréditation des collèges

1970-1971. Le Conseil insiste auprès du ministre de l'Education pour qu'il mette en place un véritable système d'accréditation, surtout pour le niveau collégial.

---

(1) Idem, "L'activité éducative", rapport annuel 1969-1970, p. 13

"Tout responsable doit connaître la rentabilité de l'entreprise qu'il dirige; cela fait partie de sa responsabilité elle-même. Pour atteindre le but, on peut recourir à diverses sortes de contrôles. En éducation, au niveau ministériel, les moyens classiques de contrôle sont: l'inspection, les examens, l'accréditation.

Au Québec, le ministère de l'Education a renoncé à l'inspection traditionnelle. Par contre, il continue de contrôler lui-même le niveau des connaissances acquises. Par exemple au niveau élémentaire, les examens ne seront administrés que dans quelques disciplines et dans le but surtout de faire le point sur le niveau de connaissances acquises dans l'ensemble du Québec; il ne s'agit pas d'un certificat de fin d'études. Au secondaire, au moins en dernière année, l'examen officiel obligatoire constituera à la fois un moyen de contrôle de l'acquisition de connaissances dans l'ensemble des disciplines, et un critère de promotion ou encore un moyen de décerner un diplôme terminal. Au niveau collégial, le ministère de l'Education "reconnaît" c'est-à-dire admet officiellement l'existence juridique des CEGEP et des institutions privées. Cependant, seules les institutions privées ont été soumises à une véritable évaluation pour obtenir cette "reconnaissance".

Devant cette situation, le Conseil supérieur de l'Education s'est demandé si le temps n'était pas venu, pour le Ministère, de s'inspirer des Etats américains et de mettre en place un VERITABLE SYSTEME D'ACCREDITATION. Nous estimons la chose urgente au niveau collégial et nous voyons là le moyen le plus efficace d'assurer l'excellence du niveau secondaire."(1)

---

(1) Conseil supérieur de l'Education, Rapport annuel 1970-71, p. 138, Avis concernant l'accréditation.

6- Une évaluation sectorielle: les technique de la santé au CEGEP

1971-1972. Au terme de trois années d'étude, publication par le Conseil supérieur d'un volumineux "Rapport sur l'enseignement des techniques de la santé au CEGEP".

> "Au cours de l'année 1978, le Conseil supérieur de l'Education formait un comité "ad hoc", avec mandat d'étudier le problème de l'enseignement technique à tous les niveaux et en particulier l'intégration des différents niveaux, l'organisation de l'enseignement technique supérieur, le programme du secteur professionnel du CEGEP, les problèmes pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement technique et l'apport de la culture technique dans la société moderne. Afin de mieux remplir son mandat, ce Comité a réparti ses responsabilités en sous-comités dont celui des techniques de la santé responsable du présent rapport." (1)

7- Le Conseil supérieur et les examens

1972-1973. Au cours de cette année-là, c'est la question des examens dans ce qu'elle a de plus général qui a retenu l'attention du Conseil en matière d'évaluation. Après avoir défini le contexte pédagogique dans lequel les examens doivent s'insérer et formulé les postulats d'où il part, le Conseil présente les "Eléments d'une politique sur les examens, spécifiques à certains secteurs de l'éducation", notamment l'enseignement collégial.

---

(1) Idem, Rapport annuel 1971-1972, p. 125: Rapport sur l'enseignement des techniques de la santé au CEGEP.

8- La collaboration de CADRE et du Ministère de l'Education

C'est, par ailleurs, à partir de 1972, qu'une "collaboration suivie s'est établie entre la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère (DIGEC) et le CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) sur cette question (de l'évaluation des établissements)." (1)

Cette collaboration a pris une forme précise par la mise au point d'un projet d'analyse institutionnelle dont les objectifs spécifiques étaient les suivants et qui devaient se réaliser au cours de la période 1975-1978, selon le contrat intervenu entre le CADRE et le ministère de l'Education.

"7.1 Sensibiliser le milieu à l'analyse institutionnelle (l'informer, le convaincre, le persuader) pour qu'il comprenne l'analyse institutionnelle et qu'il s'y engage;

7.2 poursuivre des recherches "COLLEGES / C.A.D.R.E." qui mènent à la fabrication d'instruments-questionnaires et d'instruments-modèles d'analyse institutionnelle, à un approfondissement du concept, à une documentation et à des données qui facilitent l'implantation de cette analyse dans les institutions;

7.3 contribuer à la formation de personnes-ressources, d'analystes compétents qui puissent jouer dans le milieu le rôle de leaders et de conseillers en analyse institutionnelle.

---

(1) Gingras, Paul-Emile et Girard, Mathieu: "L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer", 1975, p. 2.

Ces objectifs spécifiaient l'objectif général:

"Implanter dans le milieu des institutions d'enseignement le souci d'une auto-analyse scientifique: voilà, croyons-nous, un service essentiel à rendre à l'éducation québécoise. C'est l'objectif que nous nous sommes donné et le défi que nous avons décidé de relever, assurés de la collaboration des institutions." (1)

En conclusion du "Rapport des activités 1975-1978" qu'ils soumettaient en février 1979, le directeur général du CADRE et le directeur du projet d'analyse institutionnelle s'exprimaient dans les termes suivants.

"Que conclure de cette revue des activités du projet 1975-1978 d'analyse institutionnelle du C.A.D.R.E.? Il revient aux collèges et à nos partenaires du C.A.D.R.E. et de la D.G.E.C. de porter maintenant le jugement de valeur, alors que ce rapport a tenté d'inventorier, d'analyser (et parfois de justifier) les activités de l'équipe. Nous croyons que cette évaluation devra se faire en relation avec les objectifs bien spécifiques du projet.

Pour nous, à la fin de ces trois années d'analyse institutionnelle, nous attirons l'attention sur quelques points, sans les développer.

- Le rapport des activités, tel que présenté, n'aurait pas de sens, s'il n'était pas perçu comme un complément au rapport de la recherche. Le rapport du projet doit comprendre ces deux rapports, qui ont été élaborés dans cette perspective de complémentarité.

---

(1) GIRARD, Mathieu et GINGRAS, Paul-Emile: L'analyse institutionnelle. Rapport des activités 1975-1978, Février 1979, p. 15.

- L'analyse institutionnelle nous paraît devenue une réalité au Québec: le concept est identifié dans le milieu; les institutions l'incarnent; le ministère de l'Education, et non plus seulement la D.G.E.C., assume la démarche. L'idée, par exemple, des indicateurs de la qualité de la formation qui prolonge actuellement la recherche en analyse institutionnelle, le mandat d'évaluation que l'on projette de confier au Conseil des collèges ou l'intention de favoriser la production d'instruments d'analyse et d'évaluation que l'on retrouve dans le plan d'action de l'Ecole québécoise ou dans le Livre blanc sur l'enseignement collégial témoignent du chemin parcouru.

- Le C.A.D.R.E. a créé une équipe qui a acquis une certaine compétence dans le domaine et il est devenu un centre spécialisé en analyse institutionnelle. C'est un acquis exceptionnel et d'importance. Le milieu scolaire saura-t-il maintenir viable et vivant ce centre d'analyse institutionnelle?

- L'analyse institutionnelle, disions-nous au départ, doit devenir une "dimension" de la vie de l'institution. Après trois ans de recherche, il nous semble essentiel que ce souci soit aussi porté et alimenté par un organisme comme le C.A.D.R.E. La fabrication des instruments n'est pas terminée, de multiples institutions et commissions scolaires ne font qu'arriver à la conviction et à la décision de faire de l'analyse institutionnelle: il faudra répondre à leurs besoins d'accompagnement et d'animation, en plus de poursuivre l'étude et la recherche.

- Le projet demeure un excellent exemple de collaboration et de foi en l'éducation. Il a regroupé dans un effort concerté, généreux et de qualité, des institutions, des associations, un centre de recherche, le ministère de l'Education, pendant trois ans. Que chacun en soit félicité et remercié."(1)

---

(1) Id., Op. cit., pp. 83-84.

9- Les Directeurs des services pédagogiques font le bilan de l'application du régime pédagogique

1973-1974. La Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des collèges demandait à une équipe de chercheurs de faire le "bilan de l'application du régime pédagogique de l'enseignement collégial". Le mandat de l'équipe se lisait comme suit:

> "Recueillir auprès des D.S.P. des collèges publics et privés les modes, les techniques et les données relatives à l'utilisation et à l'administration du régime pédagogique actuel, en compilant (sic) les réponses obtenues, permettant (sic) de dégager le profil de l'application du régime pédagogique dans les collèges. Cela pourrait favoriser l'extrapolation de certaines solutions possibles." (1)

10- Le Rapport Nadeau: un document majeur d'évaluation

1973-1975. En février 1973, le ministre de l'Education demandait "au Conseil supérieur de l'Education un avis, dans le cadre de la loi qui le régit, sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, c'est-à-dire sur les résultats atteints à ce jour, sur les problèmes qu'il suscite et sur les orientations à retenir pour son développement ultérieur, tant sur le plan administratif que pédagogique." (2)

---

(1) PARENT, Richard, SIMARD, Marcel et ARENA, Franck: Bilan sur l'application du régime pédagogique de l'enseignement collégial, mai 1974, p. 7.

(2) Extrait de la lettre du ministre de l'Education au président du Conseil supérieur de l'Education, le 15 février 1975.

Cette requête du ministre aura été à l'origine du document le plus important que le Conseil supérieur ait produit sur l'enseignement collégial, à la fois quant à l'ampleur de la consultation et des études auxquelles sa préparation a donné lieu, et quant à l'envergure et aux dimensions qu'il a prises. Ce document connu sous l'appellation de "Rapport Nadeau", du nom du président du comité à qui le Conseil a confié plus particulièrement la réalisation de l'étude, a été publié à l'été 1975. Il n'est pas étranger à notre propos de citer assez longuement l'avant-propos de l'ouvrage où l'on décrit comment l'opération s'est déroulée.

> "Le Conseil a demandé d'abord les réactions du milieu sous la forme de mémoires. Pour orienter la rédaction des mémoires, le Conseil avait préparé un relevé des objectifs de l'enseignement collégial présentés par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) et explicités en mai 1967 par le Document d'éducation numéro 3 du ministère de l'Education: ainsi, les problèmes de l'enseignement collégial étaient touchés par le biais des objectifs généraux. A l'automne 1973, le Comité d'étude a fait une première visite des régions du Québec dans le dessein d'animer le milieu et de provoquer des réactions à l'étude et il a rencontré, à cette fin, un certain nombre d'organismes provinciaux et de personnes intéressées aux collèges, ainsi que des représentants de la plupart des groupes qui oeuvrent à l'intérieur de ces établissements. C'est avec satisfaction que le Conseil a recueilli, par la suite, les réactions du milieu, puisque 340 mémoires lui ont été adressés. Les mémoires devaient être présentés au Conseil durant l'automne 1973; en fait, le Conseil supérieur a reçu des textes jusqu'en juillet 1974." (1)

---

(1) Le Collège de Limoilou, pour sa part, a participé très activement à cette étude, si l'on en juge par le fait que 11 mémoires ont été transmis au Conseil en provenance de Limoilou.

"Le Conseil supérieur a consacré beaucoup de soin, d'énergie et de temps à rencontrer le milieu, à susciter sa participation et à l'amener à s'exprimer en toute liberté sur l'avenir de l'enseignement collégial. Peu d'études ou d'enquêtes ont ainsi associé le public à leurs travaux tout au long du déroulement de leurs opérations: présentation de mémoires et organisation de tables de consultation, sans doute, mais aussi circulation, lecture et discussion des documents de travail préliminaires. Une analyse succinte des mémoires a servi d'abord à préparer une série de quatorze documents groupés en deux dossiers intitulés "Information" et "Hypothèses et orientation". Ces dossiers présentaient la description de la situation et les hypothèses de solutions proposées par le milieu. Ces documents ont servi de base à la vaste opération des "tables régionales et sectorielles", au cours desquelles des membres du Conseil supérieur et de ses Commissions ont rencontré, dans toutes les régions du Québec, tous ceux qui en ont manifesté le désir: plus de 4,000 personnes ont pris part aux 45 tables régionales et 30 tables sectorielles. Peu à peu, de cette consultation et de ses réflexions, le Conseil a tiré des orientations qu'il a soumises à deux tables provinciales (en particulier, au congrès d'orientation de la Fédération des CEGEP, tenu en décembre 1974).

Parallèlement à cette consultation, des travaux de recherche, de bibliographie et de documentation se sont poursuivis. Le Conseil supérieur a confié douze mandats de recherche aussi bien à des agents de recherche engagés à cette fin qu'à des groupes de chercheurs du milieu. Les agents de recherche ont dépouillé les mémoires d'une façon systématique et, à partir d'une grille d'analyse, ont alimenté le Comité d'étude des résultats de leur travail. Les grands rapports sur l'éducation, parus en Europe et en Amérique, ces dernières années, ont fait l'objet d'une lecture orientée vers les fins de l'étude du Conseil.

Un documentaliste a été chargé de préparer un dossier à jour de la documentation pertinente; grâce à la collaboration du Centre de documentation de CADRE et des institutions de niveau collégial, il a pu présenter,

entre septembre 1973 et juin 1975, deux recueils et cinq suppléments qui réunissaient quelque 1,300 documents condensés et indexés. Cette collection demeure à la disposition du public intéressé.

Pendant que se sont poursuivies cette consultation et cette recherche, et au cours des mois suivants, le Conseil supérieur, ses Commissions et son Comité d'étude de l'enseignement collégial ont esquissé les orientations de base du rapport et ont rédigé douze documents de travail sur divers aspects de l'enseignement collégial, puis deux versions préliminaires du rapport final. Ces différents textes ont fait l'objet de discussions dans les groupes de travail. Du début de ses travaux jusqu'au 15 mai 1975, le Comité a tenu 39 réunions et le Conseil de même que ses autres organismes, plus de 45 réunions au cours desquelles l'étude de l'enseignement collégial avait été à l'ordre du jour." (1)

---

(1) Comment se fait-il qu'un rapport de cette envergure, préparé avec autant de soin et avec la participation d'autant de monde, ait connu le sort qu'on lui a fait? -Comment expliquer les résistances qu'il a provoquées et même l'oubli dans lequel il est rapidement tombé? -Un commencement d'explication se trouve peut-être dans les attitudes mêmes que les membres du Conseil supérieur ont prises au moment de l'adoption du rapport et qui sont décrites à la fin de la quatrième partie.

"Après avoir décidé à l'unanimité de poursuivre l'étude du concept d'enseignement post-secondaire et de la notion de programme, le Conseil adopte par vote écrit le présent rapport devant être transmis au ministre de l'Education.

-Le résultat du vote est le suivant:

-un (1) contre l'adoption du présent rapport;
-dix-sept (17) en faveur

-huit (8) sans dissidence ni réserve partielle
-huit (8) avec réserves partielles
-un (1) avec une dissidence et une réserve partielle."

Prise à la lettre, la résolution du Conseil ne pouvait signifier qu'une chose: en décidant "à l'unanimité de poursuivre l'étude du concept d'enseignement post-secondaire et de la notion de programme", il refusait d'entériner, du moins pour le moment, les orientations touchant deux des trois points qui sont présentés comme essentiels dans la partie de son rapport où il en définit le "sens" (pp. 14-15).

11- Le groupe GTX donne son point de vue

La même année 1975, le ministère préparait de son côté sur le même sujet une étude qui ne semble pas avoir été, à l'origine, destinée à la publication, mais qui sera néanmoins assez largement diffusée sous le titre de "Rapport GTX". Sous la signature de monsieur Jean Pronovost, alors directeur général par intérim de l'enseignement collégial, le préambule de ce rapport indique dans quelle circonstance et dans quel esprit il a été rédigé.

> "A la demande du ministre de l'Education, la direction générale de l'Enseignement collégial présente son point de vue sur l'Enseignement collégial.
>
> L'étude sommaire qui suit se veut le reflet des opinions exprimées par le personnel lors de quelques séances de travail. Nous savons bien qu'il est difficile de rendre justice à la contribution d'autant de personnes qui ne partageaient pas toujours les mêmes vues. Nous avons centré notre attention beaucoup plus sur les besoins des collèges et les droits du public que sur nos propres intérêts.
>
> Il faut lire ce rapport pour lui-même, i.e. qu'il n'est pas une réponse à d'autres rapports ou mémoires sur le même sujet. Eussions-nous voulu le faire que nos ressources ne nous le permettaient pas." (1)

---

(1) Ministère de l'Education: Le point de vue de la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial, 1975, p. 3.

12- CEGEP-DIX: un bilan positif

1977. CEGEP-DIX. A l'occasion du dixième anniversaire de la fondation des cégeps, un vaste colloque rassemble les milieux les plus diversement intéressés à l'enseignement collégial. Selon une méthode qui s'apparente à la technique de "l'évaluation-participation", on y fera une sorte de bilan global de la première décennie des cégeps, un bilan dont le ton sera plutôt positif dans l'ensemble, contrairement aux usages habituellement pratiqués dans des circonstances de ce genre.

13- La Direction générale de l'enseignement collégial fait un bilan de l'application de l'article 20 du régime pédagogique (plans de cours) et du système d'examens

Cette étude, est d'une certaine manière, la reprise, mais sur deux points spécifiques seulement, de l'enquête faite par la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des collèges sur l'application de l'ensemble du régime pédagogique.

Pour notre propre étude, cette "évaluation" comporte un intérêt particulier: effectuée en 1978, elle permettra de situer les pratiques pédagogiques du Cégep de Limoilou quant aux aspects considérés, durant l'année même où nos travaux se sont poursuivis; elle permettra également de décrire l'évolution qui a pu se produire à cet égard de 1973-74 à 1977-78.

14- Un document de travail préparé par le ministère de l'Education: "Politique générale des évaluations" (mars 1978)

> "Mettre en place un ensemble de mécanismes d'évaluation permettant au Ministère d'assumer adéquatement ses responsabilités à l'égard de l'ensemble du système d'éducation." (1)

Tel serait l'objectif que le document cité propose d'assigner à une "politique générale des évaluations".

C'est à l'ensemble du système et à tous les niveaux d'enseignement que la politique suggérée viserait à s'appliquer. Mais elle s'en tiendrait à "ordonner les évaluations au Ministère en relation avec les responsabilités qui sont les siennes face aux autres organismes".

L'esprit qu'elle voudrait transmettre s'inspire des éléments suivants:

> "-favoriser l'usage de contrôles "a posteriori";
> -faciliter l'intégration des divers moyens d'évaluation;
> -travailler à l'amélioration des services en éducation;
> -intégrer l'évaluation aux processus de gestion et de décisions." (2)

Le document se place dans une perspective de système qui déborde le champ plus restreint de l'évaluation institutionnelle.

---

(1) Ministère de l'Education, Direction des politiques et plans: Politiques générale des évaluations, Mars 1978, p. 24.

(2) Idem, p. 23.

15- Le "Livre blanc" trace les voies de l'avenir

1978. En octobre, le ministre de l'Education rend public le "Livre blanc" qu'il avait annoncé près de deux ans auparavant. Non seulement y est-il question d'évaluation, comme nous le verrons plus loin, mais ce "Livre blanc" lui-même se présente à la fois comme une évaluation d'ensemble du système des cégeps et comme un plan de développement pour la prochaine étape à franchir.

> "Le gouvernement estime le moment venu de prendre lui-même position sur l'état présent et l'avenir de l'enseignement collégial et d'indiquer les voies qui lui paraissent les plus favorables à la formation des étudiants et au progrès de la collectivité québécoise. Voulant assumer pleinement les responsabilités particulières attachées au poste d'observation qui est le sien, il entend donc faire le point, définir son orientation et annoncer des mesures spécifiques propres à assurer l'avenir des CEGEP."(1)

16- La "Loi sur le Conseil des collèges" institutionnalise l'évaluation: la Commission d'évaluation

Juin 1979. En instituant une Commission d'évaluation et en confiant à un Conseil des collèges le mandat de donner des avis au ministre de l'Education sur diverses matières importantes, avis qui postulent une évaluation préalable, la "Loi sur le Conseil des collèges" fournit à l'évaluation un cadre institutionnel précis et lui fait ainsi franchir une étape déterminante pour l'aménagement des opérations requises.

---

(1) Gouvernement du Québec: Les collèges du Québec, nouvelle étape: projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, 1978, p. 9.

Conclusion du chapitre premier

Un débat qui trouve enfin une issue?

Les exemples que nous en avons donnés sont loin d'épuiser la liste des études, travaux et documents qui ont abordé de quelque manière la question de l'évaluation de l'enseignement collégial, des institutions qui le dispensent ou des étudiants qui les fréquentent.

Ils suffisent cependant à montrer que cette question a jalonné toute l'histoire des cégeps, que ceux-ci ont en quelque sorte constamment vécu sous le signe de l'évaluation.

Ils montrent aussi que les discussions sans cesse recommencées sur le sujet et les réflexions accumulées au cours des années n'avaient pas encore réussi jusqu'à tout récemment à déboucher ni sur des solutions d'ensemble, ni sur des pratiques cohérentes.

Fallait-il en conclure qu'il s'agissait là d'un débat sans issue?

On l'aurait cru volontiers à lire bon nombre des textes où l'on perçoit, juxtaposées mais jamais harmonisées, deux attitudes ou préoccupations irréconciliables: la conscience et la reconnaissance du besoin et de la nécessité de l'évaluation, d'une part; l'espoir manifestement chimérique de trouver une façon de faire qui ne gêne personne, d'autre part.

La "Loi sur le Conseil des collèges" vient cependant trancher la question d'une manière qui ne fera pas nécessairement tomber toutes les résistances, mais qui a au moins le mérite de fournir à l'évaluation un cadre institutionnel précis. La création d'une Commission d'évaluation est, à cet égard, un événement majeur qui lui ouvre des voies nouvelles.

Ainsi, dans cette longue série d'efforts contestés, notre Comité, à la suite des circonstances que l'on verra (Tome I, 3e partie, chapitre 7), est à son tour placé devant l'obligation de formuler une problématique de l'évaluation qui débouche sur l'action concrète.

Pour engager cette formulation, nous partirons de la façon dont le "Livre blanc" propose de traiter la question du "système" qu'il suggère à cet égard et de la façon dont certaines intentions du "Livre blanc" ont été traduites dans la "Loi sur le Conseil des collèges".

Non pas que les textes ou documents antérieurs, comme ceux dont nous avons fait brièvement état, doivent être négligés. Au contraire, et effectivement nous aurons sans doute l'occasion d'y référer. Mais le "Livre blanc" et la "Loi sur le Conseil des collèges" nous paraissent devoir être privilégiés pour des raisons évidentes:

- comme projet gouvernemental émanant de la plus haute autorité dans le système scolaire, le "Livre blanc" ne présente pas seulement les orientations finalement retenues, mais il en donne les motifs et les justifications;

- la "Loi sur le Conseil des collèges" traduit ces orientations dans ce qu'on peut considérer comme la première étape de la réalisation d'un programme d'action, celle de la mise en place d'un instrument institutionnel d'évaluation, la Commission d'évaluation.

CHAPITRE 2

L'EVALUATION SELON LE "LIVRE BLANC" DE 1978, LA LOI SUR LE CONSEIL DES COLLEGES ET LA LOI MODIFIANT LA LOI DES COLLEGES (JUIN 1979)

Introduction

La question de l'évaluation est d'abord évoquée dans la première partie du "Livre blanc" au titre des "nouveaux problèmes apparus tandis que se déroulait l'expérience des CEGEP et qu'il n'était guère possible de prévoir au départ" (p. 24). (1)

Parmi ces problèmes nouveaux, le gouvernement tient à mettre en relief les trois suivants, "à cause de leur particulière gravité: la qualité de l'enseignement, le partage des pouvoirs de décision dans les institutions, les rapports entre collèges et syndicats". Et c'est au problème de la qualité de l'enseignement qu'il rattache celui de l'évaluation.

> "Le gouvernement ne peut dissimuler à quel point il est préoccupé de tout fléchissement de qualité et de tout nivellement par le bas.
>
> Sans doute cette question est-elle liée au problème plus global posé par ce qu'on peut maintenant considérer comme un oubli de la réforme de 1967 (2): l'absence de mécanismes capables de mesurer avec quelque précision la qualité des établissements et

---

(1) Toutes les citations de ce chapitre sont tirées soit du "Livre blanc", soit de la nouvelle législation de juin 1979. Dans chaque cas, on indique la page ou l'article où elles se retrouvent dans les documents analysés.

(2) L'intention généreuse d'absolution qui est sous-jacente à cette affirmation ne s'appuie malheureusement pas sur la réalité telle qu'elle a été décrite au chapitre précédent, du moins en ce qui concerne l'évaluation.

de l'enseignement qui y est dispensé, non moins que celle des diplômes décernés. C'est un fait notoire que les responsables pédagogiques rencontrent de grandes difficultés à évaluer et à comparer les contenus des programmes et les méthodes didactiques. Il arrive que des conseils d'administration soient mal informés de la compétence de leurs diplômés; l'Etat ne connaît pas la valeur exacte des diplômes qu'il octroie, des employeurs hésitent à engager les finissants de certains départements; les services d'admission des universités en sont réduits à "normaliser" les notes des candidats; les parents et les citoyens en général ne savent guère que penser de certains établissements qui font encore figure, à leurs yeux, d'institutions nouvelles, sans racines". (p. 24)

La "stratégie globale de relance" que le gouvernement propose aux cégeps dans la deuxième partie du "Livre blanc" est "axée sur trois priorités: d'une part, respect des droits de l'étudiant; d'autre part, renforcement des responsabilités locales; enfin, large accueil réservé à la collectivité". (p. 37)

C'est à la rubrique des droits de l'étudiant qu'on retrouve "le droit à un enseignement de qualité, ce qui inclut la plupart des autres droits ou en assure davantage le respect".

Le "Livre blanc" reconnaît les efforts des milieux collégiaux dans la recherche de la qualité. Et c'est dans le prolongement de ces efforts qu'il souhaite inscrire son action propre.

"Conscient du caractère exceptionnel de cette priorité, le gouvernement estime essentiels deux moyens qui en assurent la recherche: l'un portant sur l'enseignement effectivement donné soit un

> système d'évaluation; l'autre pouvant garantir à la source une formation de base, et c'est la formation fondamentale". (p. 38)

Tel est le cadre général à l'intérieur duquel le "Livre blanc" situe l'évaluation. La place qu'il lui accorde indique sans équivoque l'importance que revêt aux yeux du gouvernement ce sujet dont il souligne qu'on en a "beaucoup parlé ces dernières années et selon des perspectives fort variées".

Nous empruntons au "Livre blanc" le titre des deux sections où nous décrirons les solutions qu'il apporte au problème de l'évaluation:

Section 1: Les orientations générales

Section 2: Les moyens concrets.

Une troisième section analysera les dispositions qui touchent l'évaluation dans la "Loi sur le Conseil des collèges" et dans la "Loi des collèges d'enseignement général et professionnel".

Section 1- Les orientations générales

Le "Livre blanc" commence par identifier les "objets" de l'évaluation, sur quoi elle doit porter et pourquoi ces objets doivent être évalués.

> "L'évaluation en éducation recouvre de multiples réalités: évaluation des établissements, de l'enseignement, des programmes, de l'apprentissage des étudiants. L'évaluation des établissements et de l'enseignement qu'ils dispensent permet à la population de savoir si les établissements s'acquittent bien de leurs tâches et assurent à la clientèle de toutes les régions des services éducatifs de valeur. L'évaluation des programmes vise à vérifier si les programmes atteignent exactement leurs fins; elle permet de préciser les améliorations, ajustements ou modifications exigés par les circonstances. Enfin, l'évaluation de l'apprentissage des étudiants permet de savoir dans quelle mesure les objectifs d'un cours ou d'un programme ont été atteints, et établit les bases objectives de la délivrance des diplômes, en plus d'être elle-même un instrument pédagogique de l'apprentissage."
>
> "Que ces diverses formes d'évaluation soient nécessaires à la bonne marche d'un système scolaire, on peut l'affirmer sans longue discussion. Les difficultés surgissent plutôt quand on veut déterminer qui est responsable de quelle évaluation." (p. 38)

On pourrait être tenté de reprocher au "Livre blanc" d'être un peu court dans l'identification des "matières" à évaluer et la présentation des raisons de les évaluer. Du moins si l'on se rapporte à l'état actuel des choses.

Ainsi, que l'évaluation du "régime pédagogique" soit ramenée à celle des programmes semble réduire abusivement le champ des matières qui devraient normalement faire l'objet d'une évaluation dans ce secteur. Il en est de même pour plusieurs des règles communes qu'on trouve dans les "Cahiers généraux de l'enseignement collégial". Pour ne mentionner que deux exemples, l'obligation pour les directeurs des services pédagogiques "de faire établir par les professeurs un plan d'études détaillé pour chaque cours" et celle de "prendre les moyens appropriés pour contrôler la présence aux cours" sont des composantes importantes du régime pédagogique présentement en vigueur pour l'ensemble du réseau et le définissent comme système, à l'heure actuelle. Le "Livre blanc", cependant, fournit plus loin une définition du "régime pédagogique" qui s'écarte sensiblement de celle de l'édition annuelle des "Cahiers généraux":

> "Le régime pédagogique (...) comprend l'ensemble des règles qui président à l'organisation des études, sorte de cadre général de fonctionnement, dont les principaux éléments sont, en bref, l'admission, le programme, l'évaluation et la certification". (p. 47)

Nous discernons dans cette définition une ouverture sur un allégement du "régime pédagogique" qui modifierait sensiblement la position de la question de l'évaluation.

Néanmoins, même si la chose n'était pas nécessaire en regard des fins poursuivies par le "Livre blanc", pour une étude comme la nôtre il faut préciser le champ des matières à propos desquelles la question se pose de savoir si elles devraient être objet d'évaluation; il faut également expliciter davantage les raisons qui justifient l'évaluation. C'est ce que nous ferons en d'autres chapitres.

Mais revenons au passage cité du "Livre blanc" qui se termine par deux phrases où le gouvernement indique en fin de compte à quelles

interrogations il tentera d'apporter une réponse et quelles orientations il donnera à sa nouvelle politique en matière d'évaluation.

> "Que ces diverses formes d'évaluation soient nécessaires à la bonne marche d'un système scolaire, on peut l'affirmer sans longue discussion. Les difficultés surgissent plutôt quand on veut déterminer qui est responsable de quelle évaluation." (p. 38)

En d'autres termes, la question principale, sinon la seule à laquelle on cherche à répondre dans le "Livre blanc" est celle-ci: "Qui doit évaluer?"

> "C'est ici que s'impose une vision organique de l'école. On retiendra tout d'abord, comme allant de soi, que chaque intervenant doit évaluer ce qu'il fait: on parlera d'auto-évaluation de l'établissement, de l'administration, du professeur, de l'étudiant, du concepteur de programmes. Mais, du même souffle, on affirmera aussi la nécessité d'offrir des services d'évaluation qui, tout en étant facultatifs, seront conformes à des normes publiques, et offerts par des instances elles-mêmes responsables devant des autorités plus larges: par exemple, un organisme indépendant et jouissant d'une crédibilité incontestée, pour l'évaluation des établissements et de l'ensemble de leurs pratiques; des commissions compétentes et reconnues, dans le cas des programmes; la direction pédagogique (institutionnelle et départementale), dans le cas des professeurs et de leur enseignement; le professeur et un groupe de professeurs, dans le cas du travail de l'étudiant."
>
> "Le gouvernement se propose donc, par des mesures dont il sera question dans la IIIe partie, de stimuler une pratique concertée de l'évaluation dans les CEGEP. A cette fin, il encouragera et soutiendra les efforts d'évaluation et d'analyse auxquels se livrent actuellement plusieurs établissements collégiaux; il travaillera lui-même à l'élaboration d'indices de qualité susceptibles de faciliter des entreprises d'auto-évaluation. Celles-ci demeurent le ferment le plus

> efficace et le plus durable de toute cette politique. Les Etats qui l'ont oublié et qui se sont lancés dans des interventions autoritaires ont presque toujours miné cela même qu'ils voulaient édifier. Il n'est donc pas question de négliger ces leçons et de considérer comme secondaires ou idéalistes les démarches d'auto-évaluation que maints collèges ont solidement amorcées depuis quelques années.
>
> Le gouvernement est, de plus, d'avis qu'il faut mettre à la disposition de l'enseignement collégial des mécanismes optionnels d'évaluation, tant en ce qui concerne celle des établissements et de leur enseignement qu'en ce qui touche celle des étudiants et des programmes d'études. Sans doute n'a-t-il pas l'intention de s'instituer garde-chiourme en la matière, mais il estime devoir offrir aux CEGEP qui voudront s'en prévaloir des services d'évaluation, sans lesquels l'égalité des chances demeure un leurre." (pp. 38-39) (1)

Mises à part les modalités de leur application dont il sera plus précisément question dans la troisième partie, trois orientations fondamentales caractérisent l'approche du "Livre blanc".

1° Pour ce qui est de la liste des intervenants qui doivent évaluer ce qu'ils font, rappelons ce que nous avons déjà évoqué: le ministère et les organismes n'y apparaissent qu'à titre de "concepteurs des programmes". Il faudrait évidemment les y inclure comme "concepteurs du régime pédagogique" ou de façon plus générale comme "concepteurs de la réglementation, des normes et directives diverses" qui affectent l'enseignement collégial.

---

(1) Soit dit en passant, on ne voit pas très bien comment "l'égalité des chances" et les "services d'évaluation" sont à ce point associés que sans les seconds la première "demeure un leurre". Il est même possible que des services d'évaluation mal utilisés créent eux-mêmes des inégalités injustifiées.

2° Le "Livre blanc" retient, par ailleurs, "comme allant de soi", en lui conférant ainsi une valeur de postulat, le principe que "chaque intervenant doit évaluer ce qu'il fait".

On accepterait plus volontiers comme postulat que "chaque intervenant a besoin de savoir ce que vaut ce qu'il fait".

Comment le saura-t-il? -Par l'évaluation.

La sienne ou celle d'un tiers? -Celle d'un observateur extérieur à lui-même?

Le "Livre blanc" semble opter carrément pour l'auto-évaluation. Mais il n'est pas sans se rendre compte qu'aux yeux de celui-là même "qui a besoin de savoir ce que vaut ce qu'il fait", l'évaluation doit être "crédible". (1) Aussi le "Livre blanc" tente-t-il de résoudre ce problème de façon nuancée en distinguant pour chaque intervenant un mode particulier d'évaluation par un tiers:

a) pour les établissements: des "services d'évaluation qui, tout en étant facultatifs, seront conformes à des normes publiques, et offerts par des instances elles-mêmes responsables devant des autorités plus larges";

b) pour les programmes: "des commissions compétentes et reconnues";

---

(1) C'est la recherche et la garantie de la crédibilité qui ont toujours amené "la tradition" à inscrire le jugement d'un tiers dans le processus d'évaluation.

c) pour les professeurs: "la direction pédagogique (institutionnelle et départementale)";

d) pour l'étudiant: "le professeur et un groupe de professeurs". (p. 38)

Dans cette énumération, on note immédiatement que l'étudiant est sorti du circuit comme "évaluateur". N'y aurait-il donc plus d'auto-évaluation dans ce cas?

Au surplus, le recours aux services offerts n'est pas obligatoire, mais facultatif pour les établissements: ceux-ci pourraient s'en remettre exclusivement à l'auto-évaluation. Pourvu toutefois qu'ils respectent "les normes" établies par cet organisme indépendant qui jouirait d'une crédibilité incontestable.

3° Sans doute parce qu'il n'a "pas l'intention de s'instituer garde-chiourme en la matière", le gouvernement, c'est-à-dire le ministère, se retire à toutes fins utiles d'une intervention directe de sa part dans l'évaluation effective des autres intervenants dans le "système" qu'il propose.

Il se propose plutôt: "de stimuler une pratique concertée de l'évaluation dans les CEGEP".

> "A cette fin, il encouragera et soutiendra les efforts d'évaluation et d'analyse auxquels se livrent actuellement plusieurs établissements collégiaux; il travaillera lui-même à l'élaboration d'indices de qualité susceptibles des faciliter des entreprises d'auto-évaluation.

> Celles-ci demeurent le ferment le plus efficace et le plus durable de toute cette politique. Les Etats qui l'ont oubliée et qui se sont lancés dans des interventions autoritaires ont presque toujours miné cela même qu'ils voulaient édifier: il n'est donc pas question de négliger ces leçons et de considérer comme secondaires ou idéalistes les démarches d'auto-évaluation que maints collèges ont solidement amorcées depuis quelques années." (p. 39)

Une conception du rôle de l'Etat et un style de gouvernement s'expriment dans ce passage. Comment trancher le débat qui sous-tend l'option choisie? -La crainte des "interventions autoritaires" est-elle le commencement de toute sagesse pour les gouvernements? -Comment la concilier avec le devoir d'intervenir lorsque l'exercice de la responsabilité le requiert? -Comment se conformer aux exigences de la reddition de comptes lorsqu'on s'est délesté de toute action directe dans l'évaluation des institutions et des groupes dont on est soi-même comptable auprès de la collectivité tout entière?

Section 2- Les moyens concrets

Se fondant sur les données et les jugements de valeur qui ont inspiré son diagnostic de l'état présent des choses et des besoins, le gouvernement a mis au point les modifications qui lui apparaissent dès maintenant requises pour assurer au réseau collégial "les moyens concrets de (son) développement".

Pour ce qui est de l'évaluation, quelles sont donc les mesures qu'il entend mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs visés et traduire dans l'action la conception qu'il s'en est donnée?

On les trouve au chapitre consacré au "Régime pédagogique" dans la troisième partie du "Livre blanc". Après ce qu'on a vu au titre des "orientations générales", on ne s'étonnera pas que, dans l'ensemble, les actions prévues visent à peu près exclusivement à répondre à la question: "Qui doit évaluer?"

a) L'évaluation des étudiants

> "16.- Il revient aux collèges de mettre au point leur évaluation des étudiants. La formulation de cette politique produit d'ordinaire d'heureux effets et est génératrice de santé, de transparence et de crédibilité. Les collèges qui en seraient encore dépourvus devraient donc s'en munir au plus tôt; c'est le Conseil d'administration qui y pourvoira en mettant à contribution les conseils des départements et de la commission pédagogique. Au moins une fois l'an, ce Conseil procédera à l'examen de l'application de cette politique." (p. 55)

Notons "l'invitation" pressante qui est faite aux collèges de se "munir au plus tôt" d'une politique d'évaluation des étudiants. Le nouveau régime proposé ira-t-il au-delà d'une invitation pressante et imposera-t-il aux conseils d'administration de se donner une "politique d'évaluation des étudiants et d'en faire chaque année l'examen", ce que le régime actuel ne requiert pas, du moins explicitement? La chose n'est pas clairement ni catégoriguement formulée dans le texte du "Livre blanc". On y dit, en effet, que les collèges "devraient" et non pas qu'ils "devront" se munir au plus tôt d'une politique d'évaluation des étudiants.

Bien qu'elle ne soit pas traitée sous la rubrique de l'évaluation, il faut ici parler de "la reconnaissance officielle des études" que le "Livre blanc" aborde sous la rubrique de "La certification des étudiants", dans le même chapitre qu'il consacre au "Régime pédagogique".

> "La reconnaissance officielle des études, telle qu'elle est pratiquée actuellement, ne compte pas uniquement des partisans dans les milieux intéressés à l'enseignement collégial. Certains vont même jusqu'à souhaiter que les collèges délivrent eux-mêmes les diplômes, ce qui poserait en des termes bien différents tous les problèmes relatifs à l'évaluation et à la crédibilité accordée aux diplômes, et ce qui poserait tout aussi différemment, il faut le dire, les problèmes d'accessibilité, d'égalité des chances et de démocratisation. Mais la mobilité des étudiants au cours de leurs études, la nécessité d'offrir dans toutes les régions, des enseignements soumis à des normes minimales communes, la reconnaissance non équivoque - au Québec et hors du Québec- de tous les diplômes collégiaux, les inconvénients qui résulteraient d'une hiérarchisation plus ou moins officielle des collèges, sont autant de raisons qui militent pour le maintien d'un réseau de collèges publics et conséquemment pour celui de programmes communs ouvrant la voie à un diplôme d'Etat. Les mesures relatives à

l'évaluation permettront, d'ailleurs, au ministre de répondre, en meilleure connaissance de cause, de la valeur des diplômés et, dans certains cas limites, dont il faut souhaiter qu'ils ne se présenteront pas, de refuser le diplôme d'Etat et de laisser le collège décerner ses propres diplômes.

Il y a, cependant, un cas où il apparaît normal de confier la certification aux collèges, celui de ces programmes locaux institués à l'intention d'une clientèle particulière. Les collèges délivreraient alors une "attestation d'études collégiales"." (p. 56)

Comme on le sait, la pratique actuelle est régie par les dispositions suivantes du "Régime pédagogique".

Le travail de l'étudiant

"26.- Le ministère de l'Education se réserve le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle des cours, les questionnaires d'examens, la correction des copies d'examens et les autres travaux."

"27.- Le ministère de l'Education pourra, à l'occasion utiliser lui-même les moyens qu'il jugera utiles à l'évaluation de l'enseignement donné dans les collèges."

La certification au niveau collégial

"32.- Le ministère de l'Education décerne le diplôme ou le certificat ou l'attestation d'études collégiales, à l'étudiant dont le bulletin cumulatif révèle qu'il a achevé ses cours conformément au présent régime pédagogique."

"33.- Le "Diplôme d'études collégiales" (D.E.C.) en formation générale avec l'indication du champ de concentration et de la durée des études, est décerné, sur demande du Conseil d'administration du collège, à l'étudiant ayant achevé l'un des programmes d'un champ de concentration d'une durée de quatre (4) sessions (2 ans) conformément au présent régime pédagogique."

"34.- Le "Diplôme d'études collégiales" (D.E.C.) en formation professionnelle, avec l'indication du programme complété et de la durée des études, est décerné sur demande du Conseil d'administration du collège, à l'étudiant qui a achevé les cours d'un programme professionnel de 4, 5 ou 6 sessions (2 ans, 2½ ou 3 ans) autorisé par la direction générale de l'Enseignement collégial (DGEC)."

"37.- Le "Bulletin cumulatif uniforme" (B.C.U.) est remis à la fin d'une session d'études par le collège à tout étudiant qui s'est inscrit à des cours de niveau collégial pouvant être crédités pour l'obtention d'une certification du ministère de l'Education. Ce bulletin fait mention des cours réussis ou non." (1)

Les articles 25 et 27 du "Régime pédagogique" permettraient au ministère de l'Education d'exercer certains contrôles sur la qualité de l'évaluation du travail des étudiants faite par les établissements. Information prise auprès des intéressés, nous sommes en mesure d'affirmer que le Ministère n'exerce jamais ce pouvoir.

---

(1) Ministère de l'Education: Les cahiers de l'Enseignement collégial 1978-1979, p. 1-13.

A toutes fins utiles, par conséquent, à l'heure actuelle, l'octroi du D.E.C. repose entièrement sur la demande du Conseil d'administration d'un collège, qui se fonde elle-même sur les appréciations fournies par les enseignants et versées au "Bulletin cumulatif uniforme" dont le caractère "normatif" ou "évaluatif" se limite à son uniformité. Sans doute le D.E.C. est-il un diplôme d'Etat. Mais il ne l'est que parce que le Ministère l'octroie lui-même et le couvre ainsi de son autorité. Rien d'autre que la demande du Conseil de chaque collège n'en garantit la crédibilité. A fortiori ne peut-on fournir aucune assurance quant à sa comparabilité d'une région ou d'une institution à l'autre.

Le nouveau régime selon lequel les collèges "devraient" se donner une "politique d'évaluation des étudiants" et "en faire chaque année l'examen", sera-t-il suffisamment contraignant pour qu'il permette "au ministre de répondre, en meilleure connaissance de cause, de la valeur des diplômés"?

Comment le ministre pourra-t-il juger que la "politique d'évaluation des étudiants" d'un collège donné est une garantie suffisante de la valeur des diplômés s'il ne procède pas, de quelque manière, à l'évaluation de cette politique?

La chose n'est pas prévue dans le "Livre blanc". Elle le sera dans la "Loi sur le Conseil des collèges", comme on le verra plus loin.

b) <u>L'évaluation des pratiques institutionnelles</u>

> "17.- Il appartient <u>également aux collèges d'évaluer</u> l'ensemble de leurs pratiques institutionnelles: évaluation de la pédagogie et des enseignements, des programmes tels qu'ils sont localement appliqués, des résultats atteints en fonction, d'une part, des objectifs visés et, d'autre part, des normes régionales et locales. Les collèges qui n'auraient pas un tel système <u>d'évaluation institutionnelle</u> en formuleront un au plus tôt. Et, comme

> dans le cas de l'évaluation des étudiants, le Conseil d'administration y pourvoira sans retard et procédera chaque année à l'examen de l'application de cette politique." (p. 55)

On est ici plus catégorique que dans le cas de la politique d'évaluation des étudiants: "les collèges qui n'auraient pas (de système d'évaluation institutionnelle) en formuleront un au plus tôt."

La pédagogie, les enseignements, les programmes tels qu'ils sont localement appliqués constitueraient les objets sur lesquels porterait l'évaluation institutionnelle. Elle se ferait à la lumière de deux types de critères: "d'une part, les objectifs visés et, d'autre part, des normes régionales et locales".

Il n'est pas évident que les objectifs et les normes évoqués ne devraient être que "locaux et régionaux". Pourquoi ne seraient-ils pas aussi d'envergure "nationale"? -Dès l'instant qu'ils peuvent être régionaux, toutefois, même s'ils ne sont pas "nationaux", la question se pose de savoir qui en sera l'auteur et assumera la responsabilité de les formuler.

c) Un point délicat: l'évaluation des personnels

> "Quant à l'évaluation des personnels - ce point délicat mais capital, de l'évaluation institutionnelle-, les conventions collectives et les politiques administratives et salariales fixeront tout naturellement les limites d'intervention du collège." (p. 55)

Que l'évaluation des personnels soulève des problèmes délicats, on l'admet volontiers. On admet encore plus volontiers qu'elle n'en soit pas moins une question "capitale".

Ce qui semble moins clair, c'est que, dans une matière aussi intimement liée à leur propre action, les collèges aient à inscrire leur intervention dans les limites fixées à l'échelle du système par les conventions collectives et les politiques administratives et salariales.

d) Les techniques et les instruments: des indicateurs de qualité et des normes d'excellence

> "18.- Dans le cas de l'évaluation des étudiants, comme dans celui de l'évaluation institutionnelle, on continuera de consacrer des fonds à la mise au point de techniques et d'instruments qui aideront les collèges dans ces démarches."

> "Au nombre des tâches urgentes dans ce domaine figurent le choix d'indicateurs de qualité et la détermination de normes d'excellence." (p. 55)

D'une part, c'est toute la question de la méthodologie de l'évaluation qui est ici implicitement posée.

D'autre part, c'est également celle des critères à la lumière desquels les institutions jugeront de la qualité et de l'excellence de leurs pratiques.

e) L'évaluation externe et le Conseil des collèges

> "19.- Ces entreprises d'auto-évaluation, même bénéficiant d'indicateurs et de normes publiquement connues, ne sauraient se passer de l'évaluation d'un observateur étranger, d'autant plus objectif, impartial, qu'il est plus désintéressé. Celui qui se soumet, d'ailleurs, à une telle évaluation externe voit

> souvent confirmer sa crédibilité et sa compétence. Convaincu que les collèges, après dix ans de fonctionnement, sont prêts à relever ce nouveau défi, le gouvernement estime qu'un organisme indépendant comme le Conseil des collèges (...) doit être mandaté pour les aider." (p. 55)

Qu'il suffise pour l'instant de souligner l'importance de ce passage du "Livre blanc". Nous reviendrons sur le rôle que celui-ci assigne au Conseil des collèges en matière d'évaluation lorsque nous ferons l'analyse de la "Loi sur le Conseil des collèges".

f) L'évaluation des programmes d'études

> "22.- Quant à l'évaluation des programmes d'études, les processus déjà amorcés seront poursuivis. Les commissions de programme examineront en priorité la cohérence des contenus par rapport aux objectifs, et, à cette fin, on continuera de recourir aux experts du milieu. Ce type d'évaluation a déjà permis de juger de la pertinence de certains programmes et de tirer de là des conclusions administratives et pédagogiques. Il apparaît opportun de poursuivre et même d'intensifier ce travail d'analyse." (pp. 55-56)

Les programmes d'études constituent, de toute évidence, un des éléments majeurs qui "définissent" un niveau d'enseignement et le réseau de ses institutions comme "système". Leur évaluation doit donc se faire à cette échelle comme le "Livre blanc" l'indique. Suffira-t-il que ce soit par le recours à des experts du milieu?

Par ailleurs, et ce point nous semble capital, les programmes d'études ne sont qu'un des éléments composant le système de l'enseignement collégial. Le régime pédagogique dans son ensemble, la législation

régissant la "constitution" des institutions, les politiques générales du ministère, les conventions collectives sont autant de "composantes" à propos desquelles la question de l'évaluation se pose, comme nous tenterons de le montrer par la suite.

Section 3- La Loi sur le Conseil des collèges

Dans la version préliminaire de notre rapport, nous n'évoquons que très sommairement la "Loi sur le Conseil des collèges" adoptée en troisième lecture par l'Assemblée nationale le jour même où nous remettions cette version au Conseil d'administration et déposée pour la première lecture à peine quelques semaines auparavant.

Il est maintenant possible de commenter plus longuement ici les dispositions de la nouvelle loi qui ont trait à l'évaluation.

Explicitement, la "Loi sur le Conseil des collèges" fait état de l'évaluation d'une façon particulièrement significative. En instituant une "Commission d'évaluation", elle va incontestablement plus loin que le "Livre blanc". L'intention nous semble claire: l'évaluation aura désormais un "statut institutionnel", si l'on peut dire, en vertu même de la législation.

Implicitement, la "Loi sur le Conseil des collèges" réfère à l'évaluation dans le mandat même qu'elle confie au Conseil. On imagine mal, en effet, que le Conseil des collèges puisse donner son avis au ministre de l'Education sur les projets que celui-ci est tenu de lui soumettre, sans avoir procédé à une certaine évaluation de ces projets. On pourrait dire la même chose de certaines dispositions de la "Loi modifiant la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel". Ainsi la personne que "le ministre peut charger (...) de faire enquête sur quelque matière se rapportant à la pédagogie, à l'administration ou au fonctionnement d'un collège" (article 28a), procédera forcément à une évaluation de l'état des choses dans les domaines correspondant à son mandat.

Aussi nous semble-t-il nécessaire, pour décrire correctement la place faite à l'évaluation dans la nouvelle législation, de tenir compte à la fois des dispositions où elle est explicitement évoquée et de celles où elle ne l'est qu'implicitement.

a) La Commission d'évaluation

Plusieurs articles de la "Loi sur le Conseil des collèges" concernent la Commission d'évaluation établie auprès du Conseil des collèges. Nous ne retiendrons que celui où l'on définit son mandat.

> "18.- La commission d'évaluation est chargée de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques, et d'adresser au Conseil les avis que lui suggère un tel examen.
>
> Elle offre également aux collèges un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle."

"L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques", tels sont donc les deux objets sur lesquels doivent d'abord porter les études de la Commission d'évaluation. Cette formulation de son mandat nous suggère plusieurs commentaires:

1° Bien que la nécessité de l'évaluation ait été constamment évoquée depuis la création des collèges, bien que de nombreux travaux aient porté sur le sujet, notamment ceux de C.A.D.R.E. et de P.E.R.P.E.(1), les collèges ont toujours été libres de procéder ou non à des évaluations de leurs pratiques institutionnelles.

Ce ne sera plus dorénavant le cas: les collèges auront à l'avenir à se donner une politique d'évaluation. L'examen de cette politique constituant, en effet, le premier élément majeur du mandat de la Commission,

(1) P.E.R.P.E. (Perceptions par les étudiants de la relation professeur-étudiant).

comment celle-ci pourrait-elle remplir son mandat si on ne postule pas que les collèges ont corrélativement l'obligation d'avoir une politique d'évaluation de leurs pratiques?

On ne saurait trop insister sur l'importance de cette disposition de la nouvelle loi. De la considération spéculative des avantages et de la nécessité de l'évaluation, on passe enfin à l'obligation d'y procéder.

2° Non seulement les politique institutionnelles d'évaluation seront analysées, mais leur mise en oeuvre sera également jaugée.

Des bonnes intentions que les collèges pourraient avoir et qui se traduiraient dans la simple formulation de politiques théoriquement valables, on passe ici à l'examen des modalités de leurs réalisations. Cela implique que l'obligation désormais faite aux collèges de se donner des politiques d'évaluation comportera également celle de les mettre en oeuvre et d'y procéder selon des modalités qui seront elles-mêmes objet d'évaluation de la part de la Commission.

3° Jusque là, dans l'exercice de son mandat, la Commission demeure en quelque sorte extérieure à ce que font les collèges en matière d'évaluation et son rôle se limite à en faire l'examen.

Le deuxième alinéa de l'article 18 ouvre la porte à des interventions de sa part à l'intérieur même des institutions. Qu'elle puisse, en effet, offrir aux collèges un service d'évaluation aura sans doute pour conséquence que certains collèges se prévaudront effectivement d'un tel service et que la Commission procédera elle-même dans ces collèges à l'évaluation "de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle".

Cette disposition de la loi nous semble également d'une importance capitale. A deux égards. D'une part, les jugements que la Commission pourrait porter sur la mise en oeuvre des politiques d'évaluation des collèges ne se fonderont pas seulement sur leur analyse spéculative, mais aussi et surtout sans doute sur l'expérience concrète qu'elle aura acquise en procédant elle-même à l'évaluation des pratiques des collèges qui feront appel à ses services. Par ailleurs, disposant d'un service d'évaluation, la Commission pourrait procéder à l'évaluation de certains objets, les apprentissages des étudiants par exemple, dont l'évaluation incombe d'abord, sinon exclusivement, aux institutions elles-mêmes aux fins de la certification des études et de la "diplômation", mais que le service de la Commission pourrait aussi évaluer à des fins d'information. Une telle approche correspondrait à l'une des suggestions du Comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel lorsqu'il proposait ce qui suit en 1966.

> "Privé, au niveau des institutions, de moyens d'évaluation directe des étudiants, le ministère conserve néanmoins un pouvoir de réglementation générale sur les examens, les diplômes; il devra de plus assumer un rôle de "surveillance générale" sur les examens qui seront administrés aux étudiants de ces institutions. A cette fin:
>
> (1) l'institution devrait conserver les questionnaires et les copies corrigées pour les "visites d'assistance et d'évaluation" des conseillers pédagogiques du ministère;
>
> (2) l'institution devrait considérer que ces questionnaires et ces copies sont à la disposition du service des programmes et examens pour fin de compilation et de recherche.
>
> Le ministère a un rôle de direction, d'assistance et d'animation très important. Il est donc indispensable que la direction générale de l'enseignement collégial possède un service de recherche qui, à la suite d'études et d'expériences, devra proposer des types d'examens adaptés aux programmes et à la pédagogie continuellement en évolution.

De plus, ce service pourra élaborer des examens d'information et de service, qui seront des examens objectifs standardisés et qui constitueront des instruments de mesure élaborés par le ministère avec la participation des institutions et du personnel enseignant, et mis à la disposition de tous pour l'amélioration constante des programmes d'étude et de l'enseignement en général.

Ces examens permettront:

1. au ministère d'évaluer avec plus de précision le rendement scolaire dans un secteur ou dans l'autre, dans une institution ou dans une autre, à un niveau ou à un autre, dans une discipline ou dans une autre;

2. aux institutions d'évaluer avec plus de précision la valeur relative de l'enseignement dispensé par elles;

3. aux professeurs d'évaluer avec plus de précision leur enseignement.

Ces examens devront être considérés comme des instruments de contrôle et de mesure venant compléter ceux que nous avons déjà définis; leur rôle subsidiaire étant bien compris, nul ne sera tenté d'en abuser ni de s'y opposer." (1)

L'évolution des choses par la suite a montré qu'il était sans doute un peu naïf de la part du COPEPP de croire que les "examens d'information et de service" proposés à l'époque ne susciteraient ni abus, ni opposition dans le milieu. Il n'y a certes pas eu abus puisque le ministère n'en a jamais faits, mais il y a eu opposition constante et catégorique.

---

(1) COPEPP: Evaluation des étudiants, de l'enseignement et des institutions, février 1966, p.

4° Pour ce qui est de l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques, c'est au Conseil, sous forme d'avis, que la Commission a l'obligation d'en communiquer les résultats. Du moins dans un premier temps. Dans un second temps, soit à la demande du Conseil, soit de sa propre initiative, la Commission devrait-elle les transmettre aux institutions elles-mêmes?

La formulation du texte législatif ne lui impose pas autre chose que de formuler un avis au Conseil sur les conclusions qu'elle pourrait tirer de son examen des politiques des divers collèges en matière d'évaluation de leurs propres pratiques. Un tel avis pourrait s'en tenir à des considérations d'ordre très général sans mention des pratiques spécifiques à telle ou telle institution. Advenant qu'elle "respecte" ainsi le texte de la loi, la question qui nous préoccupe est de savoir si des avis de caractère très général seraient de quelque utilité à qui que ce soit. Aussi, sommes-nous amenés à recommander:

1. Que la Commission transmette au Conseil ses constatations et ses propres évaluations pour tous et chacun des collèges qu'elle aura évalués quant à leurs politiques institutionnelles d'évaluation et quant à la mise en oeuvre de ces politiques.

2. Qu'en toute équité pour les institutions en cause, copie de son avis et de son jugement leur soit transmise.

3. Que le Conseil des collèges, suite à la réception des rapports de la Commission, permette aux collèges intéressés d'exprimer leurs vues sur les conclusions que la Commission aurait pu tirer de son analyse et de sa vue d'ensemble de leurs politiques institutionnelles d'évaluation.

5° Pour ce qui est de l'évaluation effective qu'elle fera, à la demande d'un collège, de ses pratiques institutionnelles, il nous semble aller de soi, nonobstant l'absence de stipulations à cet égard, que la Commission en transmette les résultats au collège en cause.

b) Le mandat du Conseil des collèges et l'évaluation

Citons d'abord l'article 14 de la "Loi sur le Conseil des collèges" qui énumère les matières sur lesquelles "le Conseil a pour fonction de donner des avis au ministre de l'Education".

> "14.- Le ministre de l'éducation est tenu de soumettre à l'avis du Conseil:
>
> a) les projets de règlements visés dans les paragraphes b et c du premier alinéa et dans le deuxième alinéa de l'article 18 de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel (1966/1967, chapitre 71);
>
> b) les projets de création de nouveaux collèges;
>
> c) les projets de création de nouveaux programmes d'enseignement collégial qui sont établis par le ministre;
>
> d) le plan de répartition par collège des programmes d'enseignement collégial;
>
> e) les politiques d'allocation entre les collèges du montant global des crédits annuels accordés pour l'enseignement collégial;
>
> f) le plan et les règles de répartition entre les collèges des budgets d'investissement.
>
> (...)"

Les passages de l'article 18 de la "Loi des Collèges d'enseignement général et professionnel" auxquels il vient d'être référé se lisent comme suit:

"18.- Le lieutenant-gouverneur en conseil peut adopter des règlements généraux concernant:

a) les règlements qu'un collège doit adopter;

b) les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens et les diplômes;

c) la qualification du personnel pédagogique;

d) les limites financières à l'intérieur desquelles un collège peut acquérir, construire, louer, agrandir, transformer ou aliéner un immeuble sans l'autorisation du lieutenant-gouverneur en conseil;

e) la comptabilité, la vérification, les registres à tenir, les rapports et les statistiques à fournir au ministre;

f) les renseignements qu'un collège doit fournir dans son rapport annuel;

g) les avantages sociaux, la rémunération et les autres conditions de travail des membres du personnel qui ne sont pas membres d'une association accréditée;

h) les conditions et les modes d'aliénation des biens meubles et immeubles excédentaires d'un collège;

i) la procédure de nomination, de renouvellement du mandat et de destitution du directeur général et du directeur des services pédagogiques d'un collège.

Le lieutenant-gouverneur en conseil peut également adopter un règlement pour déterminer les pouvoirs que le ministre peut exercer dans l'application des règlements visés dans le paragraphe b du premier alinéa.

(...)"

La "Loi modifiant la Loi des Collèges d'enseignement général et professionnel" ajoute enfin aux dispositions qu'énumère l'article 14 de la "Loi sur le Conseil des collèges" qu'on vient de citer, une autre "matière" à propos de laquelle le ministre a l'obligation de consulter le Conseil des collèges.

"2.- L'article 6 de ladite loi, modifié par l'article 124 du chapitre 55 des lois de 1972, est de nouveau modifié:

a) par le remplacement du paragraphe a du premier alinéa par les suivants:

"a) dispenser les programmes pour lesquels il a reçu l'autorisation du ministre qui peut réviser cette autorisation après avoir pris l'avis du Conseil des collèges constitué en vertu de la Loi sur le Conseil des collèges."

De l'ensemble des textes législatifs qu'on vient de citer plusieurs constatations importantes pour notre propos semblent se dégager:

1° Chaque fois que le lieutenant-gouverneur en conseil réglemente à propos des programmes d'études, de l'admission des étudiants, des examens, des diplômes et de la qualification du personnel pédagogique, le ministre de l'Education est tenu de solliciter l'avis du Conseil sur ces projets de règlements. Notons cependant que la façon dont on a amendé l'article 28 de la "Loi du Conseil supérieur de l'éducation" a pour effet que le lieutenant-gouverneur en conseil n'aura plus l'obligation de faire des règlements dans ces matières lorsqu'il s'agit de l'enseignement collégial, alors qu'auparavant des règlements de sa part devaient régir ces matières. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet.

2° Le ministre devra consulter le Conseil lorsqu'il projettera de retirer l'autorisation qu'il aura donnée antérieurement à un collège de dispenser tel ou tel programme. Il n'est cependant pas tenu de consulter le Conseil pour accorder une telle autorisation.

3° A partir de quels critères et selon quelle méthodologie d'analyse le Conseil des collèges formulera-t-il les avis que le ministre sollicite de sa part?

Comme on l'a déjà noté, quels que soient ces critères et cette méthodologie, les avis favorables ou défavorables du Conseil équivaudront à une évaluation des projets soumis par le ministre.

La question qui se posera alors au Conseil sera celle de savoir s'il procède à cette évaluation à partir des données dont il peut lui-même disposer immédiatement et directement par l'intermédiaire de ses membres ou s'il utilisera sa Commission d'évaluation pour constituer les dossiers à la lumière desquels il portera son jugement.

Présumant qu'il ne se privera pas d'utiliser un instrument aussi valable, on doit conclure que le mandat effectif, ou plus exactement le rôle qu'exercera en pratique la Commission, sera beaucoup plus large que ce qu'on peut en percevoir uniquement à la lecture des articles de la loi où elle est nommément évoquée.

4° Dans cette hypothèse, il est intéressant de noter que la plupart des matières sur lesquelles le Conseil doit être consulté par le ministre ont une portée générale et affectent la définition du système d'enseignement collégial comme tel.

Nous reviendrons également là-dessus, qui nous semble un point capital, dans les chapitres suivants.

Conclusion du chapitre 2

Depuis le COPEPP jusqu'au "Livre blanc" et la législation qui vient d'être adoptée en passant par le Rapport Nadeau et bien d'autres études, des matériaux considérables ont été accumulés dont nous tenterons de tirer le meilleur parti possible pour formuler une problématique de l'évaluation qui tienne compte à la fois de ce qui semble maintenant acquis et de la tâche qu'on nous a confiée.

CHAPITRE 3

JALONS POUR UNE PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION

Introduction

Selon le Petit Robert l'évaluation désigne "l'action d'évaluer" et "évaluer", c'est "porter un jugement sur la valeur de".

Sans entrer dans de longues analyses sémantiques, nous nous contenterons de ces définitions pour aborder d'emblée les questions autour desquelles une problématique de l'évaluation "pédagogique" est susceptible de s'articuler.

C'est, en fin de compte, au sens commun que nous croyons devoir les emprunter.

1- Pourquoi faut-il évaluer?

2- Que doit-on évaluer?

3- Qui sera responsable de l'évaluation?

4- Comment évaluera-t-on?

5- Quel usage fera-t-on des résultats de l'évaluation?

A chacune de ces cinq questions correspondra une section du présent chapitre.

Section 1- Pourquoi faut-il évaluer?

Prenons pour acquis que la nécessité de l'évaluation n'est contestée par personne dans son principe. Même les enseignants ne mettent pas en cause qu'il faille évaluer.

C'est ce qui explique sans doute qu'effectivement l'évaluation est toujours présente dans les comportements de tous les intervenants de façon explicite ou implicite, consciente ou non.

Ainsi, au palier gouvernemental, lorsque la Reine, "en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés par la Loi", institue un Collège par lettres patentes, elle postule que la recommandation du ministre de l'Education à cet effet était bien fondée, qu'il avait donc au préalable évalué le sérieux du projet des requérants. Et aussi longtemps que le ministre ne lui recommande pas de retirer ces lettres patentes, elle continue à le croire.

De même, à l'occasion de l'étude et de l'approbation des budgets de l'enseignement collégial et des collèges, il est inévitable qu'on s'interroge à tous égards sur l'état et les besoins du réseau et des institutions qui le composent. Ces interrogations et les réponses qu'on leur apporte donnent forcément lieu à des jugements de valeur et, à ce titre, elles s'inscrivent dans une approche évaluative des opérations courantes ou des plans d'action à court terme.

De même encore, lorsque le ministre décerne chaque année des diplômes d'études collégiales sur la foi de la recommandation des conseils d'administration des collèges, il reconnaît que cette recommandation est valable; du moins il présume qu'un Conseil n'a pas fait

erreur en lui transmettant la liste de ses candidats.

Lorsque le ministre promulgue que les cégeps doivent admettre les diplômés de l'enseignement secondaire, avec ou sans condition, selon le cas, non seulement il est présumé avoir évalué par lui-même ou par d'autres la "production" du secondaire, mais il s'en porte aussi garant. Il fait de même lorsqu'il négocie avec les universités ou les corporations professionnelles pour qu'elles admettent les diplômés du cégep, avec ou sans pré-requis.

Au palier des institutions, les cégeps et les universités évaluent lorsqu'ils requièrent tels ou tels préalables à l'admission des finissants, soit du secondaire, soit du collégial.

Lorsque le directeur des services pédagogiques transmet au Conseil d'administration la liste des candidats au D.E.C., il porte, explicitement ou non, un jugement de valeur sur l'évaluation que les professeurs auront faite des apprentissages des étudiants; ces derniers, pour leur part,auront fait confiance aux notes attribuées et auront accepté que tout leur avenir, à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'enseignement, soit déterminé par elles dans une large mesure.

Lorsque tel finissant du secondaire indique que, parmi les cégeps auxquels il pouvait être admis dans la région, il préférerait s'inscrire dans celui-ci plutôt que dans celui-là, il évalue lui aussi, à sa manière et à partir de certains critères, les institutions.

En somme, tous les intervenants dans le système évaluent.

Pourquoi tout ce monde évalue-t-il?

A moins de postuler chez tout ce monde une manière d'irrationalité, la réponse la plus simple et la plus plausible à cette question est la suivante: chacun des agents de l'éducation a besoin des résultats de l'évaluation pour sa propre gouverne dans l'exercice de sa fonction même d'agent.

Pour le premier et le principal de ces agents, pour l'étudiant, l'évaluation se place globalement dans la perspective de ses intentions, de ses objectifs lorsqu'il s'inscrit dans le processus de scolarisation collégiale. Il a besoin de savoir si les apprentissages qu'on lui propose et qui sont identifiés dans les programmes d'études, le conduiront dans le temps prévu à la destination choisie: l'université ou le monde du travail, et, à l'intérieur de chacune, une "spécialité" donnée. Il a aussi besoin de savoir si les enseignants qui collaboreront à l'organisation de son travail et le guideront dans les acquisitions requises à la poursuite de ses fins sont qualifiés pour la tâche et l'exercent de façon efficace.

Les enseignants ont aussi besoin de savoir si les programmes d'études qui baliseront leur action et celle des étudiants sont valables. Pour leur propre gouverne, ils ont également besoin de savoir si les méthodes qu'ils emploient produiront les résultats escomptés. Ce sont, en effet, les conditions dans lesquelles ils placent les étudiants qu'eux-mêmes ont intérêt à ce qu'on leur en dise la valeur et la qualité. Subsidiairement, ils ont un intérêt manifeste à ce que les conditions dans lesquelles ils sont eux-mêmes placés pour pratiquer leur métier fassent également l'objet d'une évaluation: conditions de travail, instruments de travail, etc..

Pour les professionnels non enseignants, l'intérêt est tout aussi manifeste à ce qu'on évalue leur contribution à l'accomplissement de la tâche assignée à l'institution et les conditions dans lesquelles ils sont placés pour apporter une telle contribution. Il en est de même, mutatis mutandis, pour le personnel de soutien.

Pour les administrateurs d'une institution d'enseignement, ce sont leurs actes mêmes de gestionnaires d'un "bien public" et d'un "service public" de même que la subordination de ces gestes à l'objet principal de l'institution - la pédagogie - qu'ils doivent désirer faire l'objet de l'évaluation.

Tout autant que l'évaluation de sa conduite de gestionnaire, l'administrateur tirera profit de ce que son institution elle-même soit évaluée en fonction des objectifs qui découlent de la nature même de l'institution. De plus, à lui aussi, l'évaluation des aménagements physiques, structuraux ou autres à l'intérieur desquels il exerce sa gestion est utile, mais secondaire.

Pour les responsables du réseau et pour le ministère ou le gouvernement, l'évaluation se place dans une perspective plus large. Elle doit prendre en compte l'ensemble des institutions, mais elle doit surtout prendre en compte ce qui constitue le système comme tel, les règles et stipulations qui le définissent: programmes d'études, régime pédagogique, conventions collectives à l'échelle des réseaux, mise en place et gouverne des institutions, etc..

Outre les "agents de l'éducation", depuis les étudiants eux-mêmes jusqu'aux gouvernants, restent à considérer deux autres catégories d'"intervenants" qui, eux aussi, ont un intérêt primordial à l'évaluation.

Il y a d'abord les commanditaires du système d'enseignement. Un système d'enseignement, par sa nature même de service collectif, ne produit pas lui-même les ressources nécessaires à l'exercice de sa fonction. A l'instar de tous les autres services collectifs (santé, bien-être, sécurité, etc.), un système d'enseignement est une sorte de "parasite": il puise les ressources dont il a besoin à même autrui, à même la richesse produite par la collectivité sur laquelle il prélève la part dont il a besoin et qu'elle est disposée à lui fournir. Il nous semble aller de soi que la collectivité a le droit de savoir si le rendement des ressources qu'elle met à la disposition du système d'enseignement est en correspondance avec l'ampleur de ces ressources.

La deuxième catégorie d'intervenants à laquelle nous faisions allusion est en quelque sorte comprise dans la précédente. Il n'est cependant pas superflu de l'identifier pour elle-même: c'est la catégorie des "consommateurs de la production du système", les "consommateurs" des diplômés que le système met sur le marché du travail aux divers paliers. Les entreprises de toutes sortes, depuis les entreprises commerciales ou industrielles jusqu'au système d'enseignement lui-même comme entreprise en passant par les syndicats, eux-mêmes entreprises sous un certain angle, ont le droit de connaître ce que valent les "produits" du système d'enseignement.

En somme, ce sont les besoins mêmes des destinataires de l'évaluation, c'est le besoin qu'ils ont des résultats de l'évaluation pour leur propre gouverne, qui justifie qu'on y procède.

Vue sous cet angle, la question n'est pas tellement de savoir "pourquoi" l'on évalue, mais plutôt de savoir "pour qui" on le fait.

L'évaluation n'a véritablement de sens qu'au titre de l'information d'un "tiers" qui fondera sur elle l'orientation de son action comme agent ou comme intervenant dans le système d'éducation ou dans l'une de ses composantes. C'est en fonction de l'usage qui en sera fait qu'elle se "légitimise" et, à ce titre, elle est toujours un acte de responsabilité envers quelqu'un à qui on reconnaît le droit à l'information qu'elle fournit.

En somme, "pourquoi faut-il évaluer?"

Pour que soit connue et reconnue "la valeur de", selon la définition du Petit Robert.

Parce que les agents de l'éducation ont besoin de savoir, pour leur propre gouverne, ce que vaut ce qu'eux-mêmes font (et non pas ce qu'ils sont) et ce que vaut ce que font les autres agents.

Parce qu'ils ont besoin que cette valeur soit connue et reconnue.

Parce que d'autres intervenants, les commanditaires de l'enseignement collégial et les consommateurs de sa "production", ont aussi besoin de savoir ce que valent les comportements et les actions des agents qui vivent de leur commandite ou dont ils seront les bénéficiaires du "rendement".

Telles sont les raisons qui justifient de procéder à l'évaluation.

Section 2- Que doit-on évaluer?

La façon dont nous avons répondu à la question précédente structure et détermine dans une bonne mesure l'identification des objets sur lesquels l'évaluation doit porter.

D'une part, on peut distinguer à cet égard autant de points de vue que d'agents ou d'intervenants engagés dans le processus scolaire. D'autre part, chacun de ces agents ou intervenants ne saurait prétendre à ce qu'on évalue d'autres objets que ceux sur lesquels porte son action propre ou qui la "conditionnent" de façon significative.

Nous présentons sous forme de tableau à double entrée, en regard des uns et des autres, les agents ou intervenants et les objets à propos desquels ils ont à notre sens un intérêt direct et immédiat, une sorte de droit en somme, à ce qu'une évaluation en soit faite.

Notre tableau doit se lire de la façon suivante. Chaque case marquée d'un "X" signifie qu'à notre sens l'agent ou l'intervenant identifiée en tête de colonne devrait normalement avoir un tel intérêt à ce que l'objet correspondant identifié à gauche du tableau soit évalué. D'une certaine manière, comme la chose est souvent perçue en ce qui concerne l'éducation d'une façon générale, tous les agents ou tous les intervenants à l'intérieur comme à l'extérieur du système s'intéressent de près ou de loin à tous les objets d'évaluation possibles. Si tel devait être le cas, il faudrait inscrire des "X" dans toutes les cases. Ce n'est évidemment pas la perspective dans laquelle il faut se placer en l'occurrence. Aussi avons-nous pris une approche plus sélective: c'est aux agents et aux intervenants qui ont vraiment

un intérêt direct et immédiat à tel ou tel objet que nous avons limité l'attribution d'un "X" et, même parmi les agents ou intervenants ayant un tel intérêt, nous nous sommes imposé la consigne de ne jamais dépasser le nombre de six, si arbitraire soit-elle.

Au surplus, on notera que nous avons classé en deux catégories les objets d'évaluation: les objets qui se situent au palier du système de l'enseignement collégial comme tel, d'une part, et les objets qui se situent au palier des institutions, d'autre part.

Une telle distinction nous paraît capitale. Elle fonde, à notre avis, dans le cadre d'une "politique générale des évaluations", la nécessité de ne pas s'en tenir à l'évaluation des pratiques institutionnelles et d'élargir l'évaluation à ce qui définit le système comme tel dans un plan d'ensemble des évaluations.

Nous reviendrons là-dessus par la suite lorsque nous consacrerons une partie du rapport à l'évaluation du système et une autre partie à l'évaluation des institutions en nous appuyant précisément sur la distinction que nous venons de faire.

TABLEAU 1.1: Les objets d'évaluation et les agents ou intervenants directement et immédiatement intéressés aux résultats de l'évaluation de ces objets.

Objets d'évaluation dans l'enseignement collégial	Agents ou intervenants								
	A l'intérieur du système collégial					A l'extérieur du système collégial			
A. Pour ce qui est du système	Etudiants	Enseignants	Gestionnaires institutionnels	Parents	Ministère	Réseau "enseignement secondaire"	Réseau "enseignement universitaire"	Entreprises	La collectivité
1. La législation relative aux institutions nationales: Ministère, Conseil, etc..	X	X	X		X				X
2. La législation relative aux institutions locales: "constitution" des collèges, par exemple	X	X	X	X	X				
3. La réglementation générale relative à la régie des Collèges	X	X	X	X	X				
4. Les programmes d'études	X	X			X		X	X	
5. Les règles contenues dans les conventions collectives qui équivalent à une réglementation de système		X	X		X				
6. Etc. pour ce qui est du système									

TABLEAU 1.1 (Suite): Les objets d'évaluation et les agents ou intervenants directement et immédiatement intéressés aux résultats de l'évaluation de ces objets.

Objets d'évaluation dans l'enseignement collégial	Agents ou intervenants								
	A l'intérieur du système collégial					A l'extérieur du système collégial			
	Etudiants	Enseignants	Gestionnaires institutionnels	Parents	Ministère	Réseau "enseignement secondaire"	Réseau "enseignement universitaire"	Entreprises	La collectivité
B. Pour ce qui est des institutions									
7. Les règlements de régie interne	X	X	X	X	X				
8. Les arrangements locaux dans les matières identifiées dans les conventions collectives provinciales		X	X						
9. Les adaptations locales du régime pédagogique "national"	X	X	X		X	X	X		
10. Le matériel didactique	X	X	X		X				
11. Les apprentissages des étudiants	X	X		X	X		X	X	
12. Les méthodes d'enseignement	X	X	X						
13. Etc. pour ce qui est des institutions									

Le tableau qu'on vient de lire est évidemment incomplet: c'est à peine une esquisse de ce que pourrait être la "grille idéale" où l'on identifierait les objets à propos desquels les divers agents et intervenants pourraient légitimement souhaiter disposer des résultats d'une évaluation; nous ne le présentons donc qu'à titre d'indication de ce que pourrait être une telle grille.

Au surplus, ce tableau est également contestable quant au jugement que nous avons porté en indiquant que tel ou tel agent ou intervenant, à l'exclusion des autres, avait un intérêt direct et immédiat à l'évaluation de tel ou tel objet.

Incomplet quant à la liste des objets susceptibles d'évaluation et quant à la liste des agents ou intervenants en cause, notre tableau est loin d'être la grille idéale qu'il faudrait construire. La Commission d'évaluation du Conseil des collèges dont nous avons déjà parlé et les bureaux d'évaluation dont nous proposerons par la suite la création dans les collèges jugeront sans doute nécessaire de se munir d'un modèle de ce genre pour encadrer leur action.

A tout événement, même à supposer cependant qu'on fabrique une grille complète et exhaustive, tous les problèmes relatifs à l'identification des objets à évaluer et des agents ou intervenants qualifiés pour requérir leur évaluation ne seraient pas résolus pour autant. Entre le souhaitable et le réalisable ou l'opportun, il y a, en effet, une marge; une marge qu'il n'est pas toujours possible ni même indiqué de combler. Les commentaires qui suivent sur "l'inévaluable" veulent explorer cet aspect des choses.

Nous distinguerons deux sortes d'inévaluable: l'inévaluable objectif et l'inévaluable stratégique.

a) L'inévaluable "objectif"

Il faut d'abord dire, et insister là-dessus, que les agents de l'éducation sont inévaluables dans ce qu'ils sont. Ce n'est pas dans ce qu'ils sont qu'on peut les évaluer mais dans ce qu'ils font. Et même ce qu'ils font est largement inévaluable si on l'aborde par les intentions ou les motifs des agents eux-mêmes. Ce sont les actions observables auxquelles conduisent ces motifs et ces intentions qui sont les plus accessibles à l'évaluation. Pour ce qui est des motifs et des intentions, c'est exclusivement ce qu'eux-mêmes consentent à en exprimer qui devient accessible à l'observation et cette expression même peut être assimilée à un comportement. C'est à ce titre que nous classons dans l'inévaluable les motifs et les intentions sous-jacents aux comportements.

Bien que ce soit uniquement des actions concrètes et observables qui puissent être objets d'évaluation, même parmi ces actions, il s'en trouve qui échappent largement à l'évaluation, nonobstant tous les efforts de la psycho-pédagogie pour mettre au point des méthodes susceptibles de fournir des évaluations qui respectent le caractère des comportements qu'on cherche à évaluer. Nous reviendrons sur ce point à propos de la méthodologie. Il suffira pour l'instant d'avoir indiqué l'importance qu'il y a à respecter les vastes zones de l'inévaluable objectif et l'importance pour tout système d'évaluation de réduire ses ambitions quant aux objets auxquels il s'appliquera.

b) L'inévaluable "stratégique"

L'inévaluable stratégique est d'un autre ordre: il réfère à l'opportunité d'évaluer ou de ne pas évaluer un objet par ailleurs accessible à une véritable évaluation.

Nous avons fait état précédemment d'une attitude exprimée dans le "Livre blanc" à propos de l'auto-évaluation (voir plus haut, pages 30 et 32) qui réfère implicitement à ce que nous appelons ici "l'inévaluable stratégique". C'est, en effet, pour des raisons stratégiques de toute évidence que le ministère ne semble pas vouloir se mêler de l'évaluation des étudiants ou même de l'évaluation des institutions, de peur d'être perçu comme abusivement autoritaire.

On retrouve la même approche stratégique à l'autre bout du système, à l'intérieur même des situations concrètes d'enseignement ou d'apprentissage, dans le souci qu'on observe chez certains enseignants de trouver des modes d'évaluation si peu contraignants pour les étudiants qu'à toutes fins utiles il n'y aurait effectivement pas d'évaluation réelle. Ce qui ne les empêchera pas de leur attribuer quand même une note, car le système l'impose. C'est à une approche stratégique de ce genre qu'on s'est beaucoup évertué depuis une quinzaine d'années sous le couvert de l'auto-évaluation. Mais nous reviendrons là-dessus à propos de la question: Qui doit évaluer?

Certaines circonstances particulières peuvent aussi expliquer qu'on ne procède pas, pour des raisons stratégiques, à une évaluation donnée, à tel moment donné. Ainsi, ce n'est pas dans une situation de crise qu'il est opportun de procéder à des évaluations qui sont, en d'autres circonstances, non seulement justifiées et possibles mais nécessaires. Mieux vaut d'abord régler la crise. Et ce sera sans doute la

façon même de la régler qui devrait d'abord se prêter à une évaluation plutôt que les objets sur lesquels les enjeux portaient et qui se prêteraient à une évaluation dans des conditions normales.

Cette notion de "l'inévaluable stratégique" est cependant très "élastique", soulignons-le. Aussi pourrait-on être tenté de s'en servir comme alibi pour se soustraire à des évaluations objectivement réalisables et nécessaires à la gouverne des divers agents de l'éducation.

Ce n'est certainement pas dans l'intention de fournir un alibi facile à certains intervenants que nous en avons fait état.

Section 3- Qui sera responsable de l'évaluation?

"Chaque intervenant doit évaluer ce qu'il fait".

A ce postulat du "Livre blanc", nous avons substitué au chapitre précédent un autre postulat: "Chaque intervenant a besoin de savoir ce que vaut ce qu'il fait".

Par qui le saura-t-il?

A ce point, il faut relever le passage suivant de L'activité éducative:

> "Nos propos signifient que le siège principal de l'évaluation est situé dans la conscience de la personne qui produit. Cela entraîne comme conséquence qu'une éducation soucieuse de développer la créativité doit respecter et favoriser l'exercice de ce pouvoir intuitif que possède déjà l'enfant et qui doit être affermi et guidé par le discernement et la sympathie du maître." (1)

Ne mettons pas en cause l'objectif sous-jacent à cette citation que toute formation vise à développer chez un étudiant les ressources qui lui permettront de devenir autonome et finalement, dans l'ordre de l'évaluation, de devenir capable de juger par lui-même de la valeur de ses actes et d'acquérir une conscience éclairée, cette conscience étant en quelque sorte son juge intérieur.

---

(1) L'Activité éducative, p. 27.

Mis à part le fait que cette approche est incontestablement fondée pour tout ce qui est de la conduite morale, l'éducation de la conscience ou l'éducation à l'auto-évaluation ne se fait ordinairement qu'à partir des indications que peut fournir aux étudiants eux-mêmes l'évaluation des tiers. Il en est de même pour les autres agents de l'éducation dont la "conscience" a plus de chance de s'éveiller et de s'éduquer elle-même lorsque leurs actions sont évaluées ou jugées par d'autres.

Sans en minimiser les mérites comme objectif ou idéal à poursuivre, l'auto-évaluation court constamment le danger de dégénérer ou de se pervertir en auto-défense. Ce contre quoi l'évaluation des observateurs extérieurs est susceptible de la prémunir.

Aussi le postulat suivant nous paraît-il tout aussi important que celui que nous avons proposé tantôt:

> "Chaque intervenant a besoin que l'évaluation de ce qu'il fait soit crédible à ses propres yeux".

La question de la crédibilité est au coeur du problème que nous discuterons sous la rubrique qui fait l'objet de cette section: qui doit évaluer?

Le problème de la crédibilité se pose à deux paliers: au palier du choix de l'évaluateur, d'une part; au palier de la méthode d'évaluation, d'autre part.

On pourrait discuter à l'infini, de façon purement spéculative, pour établir si la crédibilité s'attache d'abord au choix de l'évaluateur ou au choix de la méthode. Dans la pratique des choses, l'un et l'autre

sont étroitement associés. Pour l'instant, tenons-nous-en au problème de l'identification des évaluateurs dans le cadre de la problématique dont nous avons commencé à esquisser les matériaux à propos des justifications de l'évaluation et de ses objets.

Procédons comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant et discutons de l'auto-évaluation au palier de l'étudiant lui-même.

Au départ, rejetons cette forme d'auto-évaluation des étudiants qui consisterait à leur demander d'évaluer entre eux leurs apprentissages ou leurs comportements. Dans la ferveur des débuts de l'école active, on a cru qu'on pouvait s'en remettre aux étudiants pour s'inter-évaluer. On a vite découvert un phénomène très curieux: les étudiants, surtout les plus jeunes et surtout dans l'ordre des comportements à caractère moral, ont tendance à être beaucoup plus sévères et catégoriques que l'adulte, notamment dans l'application de sanctions.

L'auto-évaluation des étudiants dont on parle tant depuis quelques années ne doit évidemment pas être confondue avec ce que nous venons d'appeler l'inter-évaluation. Les mécanismes profonds que celle-ci a révélés ne doivent cependant pas être négligés même lorsque l'auto-évaluation prend la forme de l'évaluation par lui-même des apprentissages d'un étudiant. Des systèmes d'enseignement tels que l'enseignement programmé, par exemple, aménagent les travaux d'apprentissage de telle sorte que les séquences prévues dans la progression individuelle comportent en elles-mêmes l'évaluation au fur et à mesure des étapes franchies et la reprise des opérations advenant le constat d'un échec. Notons toutefois que même dans ces procédés, ce n'est pas l'étudiant qui fait le constat de l'échec, mais d'abord la "machine". Ce n'est pas la substitution de la "machine" à un enseignant qui change en l'occurrence la nature essentielle de l'évaluation et qui la transforme. Que ce soit par le maître ou par une machine que le maître

lui-même a programmée, l'apprentissage de l'étudiant est évalué par un tiers: dans l'enseignement programmé, l'enseignant est quand même présent dans l'évaluation, mais à distance, une distance en apparence plus grande parce que la présence du maître est impersonnelle, mais une distance paradoxalement moindre parce que son évaluation est plus catégorique et plus rigide (les clés de correction qu'il a préparées d'avance et qui s'appliquent mécaniquement); alors que dans la correction d'un examen traditionnel, la distance physique est plus grande (le maître corrige en l'absence de l'étudiant en marge de la situation de relation directe entre le maître et l'élève), mais à une moindre distance psychologique (la notation sera plus personnelle avec tous les inconvénients que cela comporte).

Ce que nous disons maintenant n'a rien à voir avec les mérites ou les insuffisance de l'enseignement programmé par rapport à l'enseignement traditionnel. Nous nous plaçons uniquement au point de vue de l'évaluation et ce que nous voulons mettre en relief à cet égard c'est qu'on ne répond pas au besoin profond de l'étudiant en matière d'évaluation si le maître n'est pas visiblement inscrit dans le processus, d'une part, et si l'évaluation du maître n'est pas suffisamment "personnelle", d'autre part.

La relation à autrui est la donnée la plus fondamentale de la croissance et de la formation depuis la naissance jusqu'à la maturité.

Même l'évaluation des apprentissages des étudiants ne doit pas la négliger. Comme "projet de développement", l'étudiant a besoin d'être évalué par le maître et il a besoin de savoir ce que vaut ce qu'il fait aux yeux du "modèle" que le maître est censé être par rapport à lui. C'est en ce sens que l'auto-évaluation ne nous semble pas pour les étudiants l'alpha et l'oméga de la valeur à leurs propres yeux des apprentissages pour lesquels ils se sont inscrits au cégep ou à quelque palier que ce soit dans le système.

On peut raisonner d'une façon analogue en ce qui concerne les enseignants malgré les apparences des attitudes et des comportements qu'ils adoptent, notamment dans le contexte de la négociation de leurs conditions de travail.

Même pour un enseignant, l'auto-évaluation n'est pas "gratifiante". Le même besoin existe chez l'enseignant de savoir comment les tiers perçoivent la valeur de ce qu'il fait. Les tiers en l'occurrence peuvent être les étudiants eux-mêmes ou des collègues ou encore d'autres évaluateurs.

Comme nous l'avons noté au chapitre précédent, le "Livre blanc" aborde ce problème de l'évaluation des personnels, y compris sans doute celui de l'évaluation des enseignants. Il en remet la solution, à toutes fins utiles, aux conventions collectives et aux politiques administratives et salariales. Il s'agirait là, en effet, pour employer son propre langage, d'un "point délicat". Notre propre expérience à Limoilou nous a bien montré qu'effectivement ce "point" est "délicat".

Nonobstant le boycottage dont notre Comité a été l'objet, les rencontres et les conversations que nous avons pu avoir avec bon nombre d'enseignants du Collège nous ont montré que le besoin de savoir ce que vaut ce qu'ils font aux yeux d'observateurs extérieurs est réellement présent chez les enseignants lorsque la discussion porte sur l'examen même de leur métier plutôt que sur des aménagements extérieurs ou d'encadrement. On perçoit une sorte de besoin de "reconnaissance" par autrui de cette valeur.

C'est en nous plaçant dans cette perspective que la nécessité d'une évaluation de l'enseignement dispensé par les maîtres, de leurs

méthodes et de leurs procédés nous est apparue évidente. Dans la même perspective, il nous est apparu tout aussi évident que l'auto-évaluation ne répondait pas au besoin de "reconnaissance" manifestement présent chez nos interlocuteurs.

Quel sera donc l'évaluateur approprié en ce qui concerne les méthodes et procédés d'enseignement employés par les maîtres?

Suffira-t-il que les enseignants s'inter-évaluent pour que les objectifs de toute évaluation (connaissance et reconnaissance de la valeur de) soient atteints en ce qui les concerne?

La chose n'est pas exclue à l'échelle des individus; elle est même probable si leur conception de la "reconnaissance" s'enferme dans le cercle restreint des collègues, de la profession enseignante.

Elle est moins probable, si les enseignants tiennent à la reconnaissance plus large, à l'intérieur du système d'enseignement comme à l'extérieur, des autres agents ou intervenants de l'éducation.

En toute hypothèse, la reconnaissance par eux-mêmes ou par d'autres de la valeur de ce qu'ils font se fondera sur la crédibilité de la méthode d'évaluation employée par eux-mêmes ou par d'autres. En l'occurrence, elle ne se fondera pas sur la qualité de l'évaluateur, mais sur la qualité de ses procédés.

Ce que nous venons d'en dire à propos de l'évaluation des apprentissages des étudiants et des pratiques des enseignants s'applique, à notre sens, à l'évaluation des actions des autres agents de l'éducation: celle des actions des gestionnaires d'une institution ou du ministère de l'Education; ou encore celle des actions d'autres organismes qui se placent au palier de l'ensemble du réseau collégial (Centrale syndicale ou Fédération de cégeps). La crédibilité des

résultats d'une évaluation de leurs comportements ou de leurs oeuvres reposera largement sinon principalement sur le fait que l'agent évaluateur leur sera extérieur, qu'il jouira de toute la liberté de jugement requise (sous réserve évidemment que sa méthode d'évaluation soit reconnue comme valable).

Pour "l'évaluateur institutionnalisé" (dont la fonction principale est d'évaluer, par opposition au titulaire d'une autre fonction en regard de laquelle certaines actions ponctuelles d'évaluation ont un caractère auxiliaire et occasionnel, ce qui est le cas par exemple des jugements portés par un supérieur sur le rendement de ses subordonnés), la liberté qu'on vient d'évoquer comporte deux aspects: liberté à l'égard de l'agent dont il est chargé d'évaluer les actions, d'une part; liberté de l'agent évalué à son égard, d'autre part. Même dans le cas où l'agent évalué est en position d'autorité par rapport à l'évaluateur et a fortiori dans le cas où l'évalué a été "jugé" par son supérieur, l'évaluateur doit disposer de la liberté dont il a besoin pour les fins de l'évaluation, y compris celle de traiter comme il convient le cas échéant, le jugement du supérieur sur le rendement de ses subordonnés. Par contre, et cela est peut-être plus important encore, l'évaluateur "institutionnalisé" ne doit pas être en position d'autorité hiérarchique vis-à-vis l'évalué. Le "Livre blanc" qui annonçait l'intention du Gouvernement de confier à un organisme comme le Conseil des collèges un rôle important dans "l'évaluation institutionnelle", s'inspirait déjà du principe que nous venons de formuler. La "Loi sur le Conseil des collèges" adoptée en juin 1979 va encore plus loin dans la même direction lorsqu'elle stipule que la fonction d'évaluation confiée au Conseil par le "Livre blanc" sera effectivement remplie par une Commission d'évaluation, elle-même rattachée au Conseil, mais, semble-t-il, dotée d'une autonomie réelle dans le cadre du mandat qui lui est confiée.

Le même principe est à l'origine de la recommandation que nous ferons plus loin qu'un "Bureau d'évaluation" soit institué à l'intérieur d'un collège.

Nous reviendrons sur ces deux points à propos de l'évaluation du système et de l'évaluation des institutions.

Section 4- Comment évaluera-t-on?

Autant sinon plus qu'au sujet du choix des évaluateurs, c'est à propos des méthodes d'évaluation que se cristallisent les résistances et les interrogations.

Le Rapport Nadeau avait déjà souligné l'importance d'"outils et d'instruments d'analyse adéquats"(1).

Le"Livre blanc"annonce que le ministère continuera à consacrer des fonds "à la mise au point de techniques et d'instruments" qui aideront les collèges dans leurs démarches d'évaluation. Il souligne même que "au nombre des tâches urgentes dans ce domaine, le choix d'indicateurs de qualité et la détermination de normes d'excellence" figurent en bonne place.

Il faut aussi mentionner les travaux du CADRE: ils auront apporté et continuent d'apporter une contribution importante à la solution des problèmes extrêmement complexes et ardus que soulève la méthodologie de l'évaluation, quels qu'en soient les objets ou les responsables.

De même en est-il de l'approche du document intitulé "Politique générale des évaluations" que nous avons déjà cité.

---

(1) Conseil supérieur de l'Education: Le Collège - Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, p.59

Dans la perspective où nous nous plaçons dans ce chapitre et qui vise uniquement à poser des jalons pour une problématique de l'évaluation, il va de soi que nous ne chercherons ni à faire l'inventaire de la multitude des méthodes, des techniques et des instruments d'évaluation dont le répertoire est extrêmement diversifié, ni à faire le partage entre ceux qui nous apparaîtraient les plus valables et les autres. Une telle entreprise incombera manifestement à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.

Nous nous en tiendrons plus modestement aux commentaires qui suivent.

a) Un principe général: à chaque objet sa méthode d'évaluation

Il s'agit là d'une sorte de truisme, tellement la chose va de soi que la diversité des objets d'évaluation requiert une égale diversité des méthodes.

Il n'est cependant pas superflu de le rappeler: ce sont souvent les évidences qui échappent, sinon à la conscience immédiate des "évaluateurs" du moins à la perception des "consommateurs" des résultats des évaluations. C'est pour l'évaluateur lui-même que le principe formulé est de l'ordre de l'évidence. A cause des considérations souvent hautement techniques que comporte le choix d'une méthode d'évaluation appropriée à l'objet évalué, les "non-initiés" ne percevront le bien fondé du choix effectué que si les explications requises leur sont présentées dans un langage qui ne soit pas trop hermétique.

D'où la conclusion qu'une présentation adéquate de la méthode employée devrait faire partie de tout projet d'évaluation aussi bien à l'intention des "évalués" eux-mêmes qu'à l'intention de ceux qui ont un intérêt direct et immédiat aux résultats de l'évaluation.

b) Le mythe de l'évaluation scientifique

Le mythe que toute évaluation devrait être rigoureusement scientifique a certainement gêné le progrès des choses en méthodologie.

Pour un grand nombre des intervenants, les évaluations les plus significatives quant aux comportements qu'ils en tireront prennent souvent la forme de perceptions intuitives et s'appuient sur l'image qu'ils se font de la réalité.

De telles images et perceptions sont-elles négligeables parce qu'elles n'ont pas la rigueur d'une méthodologie scientifique?

Certes non. Elles comptent souvent d'autant plus dans la vie des institutions que celles-ci se sentent parfois victimes des images et des perceptions véhiculées par des observateurs ou des informateurs extérieurs, tels les mass média. Par une manière de choc en retour, les institutions elles-mêmes cherchent souvent à fabriquer leur propre image.

D'une façon plus générale, le premier stade de l'évaluation, même dans une perspective méthodologique rigoureuse, est largement de l'ordre de l'intuition et des perceptions.

Voilà pourquoi, comme on le verra plus loin, nous avons inscrit dans notre propre étude cette variable des images et des perceptions dont Limoilou est l'objet ou qu'il cherche à créer lui-même. Il s'agit là d'une sorte de premier temps de l'évaluation.

c) Une méthode à privilégier: les cheminements étudiants

En jargon technique, cette approche du cheminement des étudiants correspond à ce qu'on appelle la méthode "input-output". Nous en parlerons plus en détail dans la neuvième partie de notre rapport (tome II) où nous présenterons les résultats qu'elle nous fournit en ce qui concerne le Collège de Limoilou.

Pour l'essentiel, elle consiste à décrire le "cheminement des étudiants" depuis l'école secondaire d'où ils proviennent jusqu'à l'université et au monde du travail où ils parviennent en passant par le collège.

Nous ne sommes pas les premiers à privilégier cette approche. Ainsi, les "Opérations RELANCE" que le ministère mène depuis de nombreuses années s'en inspirent incontestablement. Le document "Pour une politique générale des évaluations" l'évoque spécifiquement.

Nous insistons pour qu'elle soit privilégiée pour la raison suivante: c'est la méthode qui permet simultanément une évaluation globale de la totalité du système de l'enseignement collégial et une évaluation de chacune des institutions qui le composent.

Au stade de la cueillette des données, pour ne pas parler du stade de leur interprétation, elle est toutefois particulièrement onéreuse et exigeante; elle demande des moyens dont seul un organisme d'envergure nationale peut disposer. Elle requiert également des coordinations et des harmonisations entre les diverses "banques" où les données nécessaires sont actuellement rassemblées, que seul un organisme de cette envergure pourrait assumer.

Aussi nous apparaît-il que la Commission d'évaluation du Conseil des collèges devrait être l'organisme qualifié pour ce faire, pourvu qu'elle soit mandatée à cette fin, un tel mandat comportant l'autorité nécessaire à l'intégration, dans le plan d'ensemble, des "Opérations RELANCE" présentement prises en charge par les services réguliers du ministère de l'Education.

Au surplus, cette approche du "cheminement des étudiants" consistant à suivre une génération de diplômés de l'école secondaire jusqu'à l'université et au monde du travail après leur passage au cégep, soulignons qu'il ne serait pas nécessaire de procéder chaque année à la cueillette des données requises. Elle comporte en elle-même une périodicité que nous situons quant à nous à quatre ans. En effet, il pourrait suffire à la rigueur de s'assurer d'obtenir les données sur la performance des diplômés du cégep au terme de leur première année d'expérience après leur sortie du cégep, soit dans le monde du travail, soit à l'université. Les "programmes professionnels" au collège ont une durée de trois ans. Pour savoir comment ont "performé" dans les entreprises les détenteurs d'un "D.E.C. professionnel", il suffirait donc de les suivre pendant quatre ans après leur sortie de l'école secondaire. La même période permettrait de savoir comment les diplômés du secteur général ont "performé" pendant deux ans à l'université.

C'est cette périodicité de quatre ans que nous suggérons d'utiliser pour la cueillette des données associées à l'application de la méthode "input-output". Outre qu'elle réduirait de façon notable les dépenses requises, par rapport à une périodicité annuelle, elle ne priverait pas le système et les institutions en cause de renseignements vraiment significatifs dans la perspective d'une évaluation de leur rendement global. Au contraire: elle rendrait sans doute plus facile

à percevoir les changements qui se produisent d'une génération d'étudiants à l'autre et qui ne sont pas toujours discernables d'une année à l'autre.

Par contre, les moyens qui auraient dû être mobilisés pour des opérations de relance annuelle pourraient être avantageusement employés à enrichir les données recueillies et à en tirer tout le parti possible.

d) La méthode de notre Comité

Nous avons déjà dit pourquoi nous ne nous sommes pas livrés aux considérations hautement techniques auxquelles on s'attendait peut-être de la part d'un Comité comme le nôtre sur les méthodologies de l'évaluation.

Nous avons déjà dit également pourquoi nous avons inscrit dans "notre méthodologie" l'étude des perceptions dont Limoilou est l'objet et pourquoi nous avons privilégié l'analyse du cheminement de ses étudiants.

S'il advenait, à d'autres égards, que la façon dont nous avons procédé dans l'exercice de notre mandat contribue effectivement au progrès des méthodes d'évaluation, nous serons les premiers à en tirer quelque satisfaction.

Mais ce n'est pas à nous qu'il appartient de porter un jugement là-dessus. C'est à ceux qui prendront connaissance de notre rapport et qui y verront ce qui peut se dégager de nos travaux en matière de méthodologie.

A tout événement, le Rapport d'étape soumis au Conseil d'administration du Collège, le 14 juin 1978, contient le plan de travail que nous nous donnions à l'époque. Nous joignons ce rapport d'étape au présent rapport. On pourra donc s'y référer.

Ceux qui le liront constateront que les circonstances dans lesquelles nous avons été placés ne nous ont pas permis de mettre en oeuvre intégralement le plan que nous nous étions tracé. Par contre, nous avons pu effectuer certaines études qui n'étaient pas explicitement prévues dans notre programme initial de travail.

Diverses leçons "méthodologiques" peuvent être tirées de notre expérience. Nous en ferons état dans la partie de notre rapport qui porte sur les institutions et leur évaluation.

Section 5- Du "bon usage" des résultats de l'évaluation

Nous l'avons observé à maintes reprises: les réticences qu'on a à l'endroit de l'évaluation tiennent pour une part déterminante aux craintes qu'on nourrit des usages qu'on pourrait en faire des résultats.

Ceux qui nourrissent de telles craintes ne manquent pas de motifs pour les justifier. Trop souvent, en effet, on s'est servi abusivement des résultats de certaines évaluations à des fins auxquelles elles n'étaient pas et ne devaient pas être destinées.

Nous n'en donnerons qu'un exemple que nous empruntons à dessein à un passé relativement lointain.

A une certaine époque, les gestionnaires du système d'enseignement et les gestionnaires des institutions utilisaient les résultats scolaires des élèves pour évaluer la qualité de l'enseignement des maîtres. Celui dont les étudiants réussissaient aux examens de certificat ou à d'autres examens était considéré comme un bon maître. Celui dont les étudiants échouaient, comme un moins bon maître ou un mauvais maître. Or il est bien évident que le succès ou l'échec des élèves est sans doute en partie fonction de la qualité de l'enseignement reçu; mais il l'est davantage de facteurs qui se trouvent dans l'étudiant lui-même: aptitudes, motivation, travail, etc... Un tel usage des résultats d'évaluation des apprentissages pour évaluer les maîtres eux-mêmes est manifestement abusif.

C'est à cause de la possibilité et de la gravité d'usages de ce genre des résultats de l'évaluation d'un objet quelconque que nous

avons tenu à inscrire dans la problématique générale de l'évaluation cette dimension de l'usage qu'on peut en faire.

On pourrait croire que le "bon usage" des résultats de l'évaluation va de soi et que la conscience professionnelle de tout évaluateur y pourvoira spontanément. En cette matière, comme en bien d'autres qui sont de l'ordre de la morale des conduites, la pratique de la "vertu" n'est pas toujours facile et demeure très aléatoire.

Plutôt que de s'en remettre trop naïvement à la conscience droite des intervenants, mieux vaut fournir à cette conscience le soutien de quelques règles dont l'ensemble équivaudrait à ce que nous appellerions une "morale de l'évaluation".

La <u>première de ces règles</u>, paradoxalement, ce devrait être qu'il faut faire usage des résultats de l'évalution. On ne procède pas à l'évaluation d'un objet quelconque si l'on n'a pas au préalable décidé et fait connaître qu'on se servira des résultats obtenus. D'où, pour tout évaluateur, l'obligation de déterminer l'usage qu'il en fera. En d'autres termes, le pire des mauvais usage qu'on puisse faire de l'évaluation est de ne pas en faire usage. Si elle est bien faite évidemment. Si elle est mal faite, par contre, le pire des mauvais usages est d'en faire usage.

<u>Deuxième règle</u>: la "transparence" méthodologique. Ceux dont les comportements ou les actions sont évalués ont le droit de connaître la méthode qui sera employée pour le faire. D'où l'obligation pour l'évaluateur d'accepter que sa méthodologie puisse faire l'objet de critiques de la part des évalués. Inversement, sous prétexte de rigueur méthodologique, on ne doit pas verser dans l'angélisme. D'où l'obligation pour les évalués de ne pas mettre en cause le principe même d'une évaluation au nom d'une manière de purisme méthodologique qui, à toutes fins utiles, aboutirait à renoncer à toutes formes d'évaluation.

Troisième règle: le respect de "l'inévaluable objectif".

Quatrième règle: l'acceptation, par les destinataires des résultats de l'évaluation, que leur droit de savoir ce que valent les actions de l'évalué ne va pas au-delà de ce dont ils ont besoin pour leur propre gouverne. Ce serait bien sûr intéressant pour les parents de disposer des résultats d'une évaluation portant sur les méthodes de travail des maîtres. Sous réserve que certains comportements des enseignants dans l'exercice de leur métier mettent en cause d'autres variables que celles qui sont normalement associées à la "didactique", les parents n'ont pas un droit strict à connaître les résultats d'une évaluation de la "didactique" employée par le maître qui enseigne à leurs enfants.

Cinquième règle, corollaire de la précédente. La communication des résultats d'une évaluation ne doit pas nécessairement se faire sur la place publique. Elle doit être proportionnée aux nécessités de l'action susceptible d'en découler pour les intéressés et à l'évolution de la conjoncture dans laquelle l'évaluation s'est effectuée.

Sixième règle: l'évaluation étant continue par définition, les changements intervenus à la suite d'une évaluation ou l'absence de tels changements doivent faire l'objet du même type de communication, en bien ou en mal, que celle dont la communication des résultats de cette évaluation a elle-même fait l'objet.

Septième règle: l'usage que fera un destinataire des résultats d'une évaluation auxquels il a droit doit être proportionné au besoin qu'il en a pour sa propre gouverne.

Les quelques exemples que nous venons de donner suffiront à illustrer ce que pourrait être un "code d'éthique de l'évaluation".

Il n'y a rien d'original dans cette idée que l'évaluation doive être soumise à une éthique. Il n'en est pas moins nécessaire et essentiel qu'on se donne la peine de formuler et de publier un tel code. Nous en faisons la recommandation à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges qui vient d'être créée.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

L'évaluation: connaissance et reconnaissance de la valeur de...

De l'analyse manifestement trop sommaire que nous venons de faire de la problématique de l'évaluation, les conclusions suivantes se dégagent:

Premièrement, l'évaluation se justifie par le besoin même que les divers agents de l'éducation (étudiants, enseignants, professionnels non enseignants, administrateurs au palier des institutions ou au palier du système, etc.) éprouvent de "savoir ce que vaut ce qu'ils font" (et non pas ce qu'ils sont) et par le besoin de connaître, pour leur propre gouverne, la valeur de leurs actions dans le rôle qu'ils exercent.

Deuxièmement, elle se justifie aussi par le besoin qu'ils éprouvent également que cette valeur soit connue et reconnue par les autres agents à l'intérieur même du système et des institutions qui le composent, d'une part, et le besoin qu'elle soit connue et reconnue par les tiers, commanditaires du système ou consommateurs des "produits" de la scolarisation, d'autre part.

Troisièmement, la nécessité d'une évaluation ainsi conçue se justifie pour les actions de tous les agents de l'éducation. Elle se justifie tout autant pour les agents dont la fonction s'exerce au palier du système (notamment le ministère de l'Education) que pour les agents dont l'action se situe au palier des institutions.

Quatrièmement, c'est dans ce cadre général que se posent les questions de l'identification des objets de l'évaluation, de l'identi-

fication des évaluateurs, du choix des méthodes qu'ils emploieront pour évaluer et de l'usage qu'ils feront des résultats de l'évaluation.

Ces questions, nous les poserons dans la prochaine partie au sujet du système et de son évaluation.

La partie qui suivra les posera au palier des institutions.

DEUXIEME PARTIE

LE SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL ET SON EVALUATION

INTRODUCTION

C'est dans un sens moins compréhensif qu'on ne l'entend généralement que nous parlons du "système de l'enseignement collégial" dans le cadre de cette deuxième partie. Nous en parlons pour désigner les éléments du réseau collégial qui sont, d'une certaine manière, au-delà des institutions elles-mêmes et qui déterminent le cadre général à l'intérieur duquel celles-ci doivent inscrire leur action.

Mais quels sont ces éléments ou quels doivent-ils être?

C'est à cette question évidemment fondamentale, à la fois pour l'évaluation des institutions et pour l'évaluation du système comme tel, que nous tenterons de répondre dans un premier chapitre, après quoi nous aborderons les questions relatives à l'évaluation du système tel que défini.

CHAPITRE 4

L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL COMME SYSTEME
UN DIFFICILE PROBLEME DE DEFINITION

Introduction

Ce n'est pas sans raison que nous avons formulé, comme nous venons de le faire, le titre même de ce chapitre: la définition de l'enseignement collégial comme système pose, en effet, un problème particulièrement difficile.

Ce problème n'est pas toujours explicitement ni clairement formulé. Il est cependant toujours présent, de façon implicite ou sous-jacente, à bon nombre des débats auxquels donnent lieu la gouverne et l'administration des institutions de l'enseignement collégial et du réseau dont elles font partie.

Parfois ces débats portent sur les orientations générales de l'enseignement collégial; parfois, ils prennent la forme d'une contestation des tendances centralisatrices du Ministère et la revendication de plus grandes marges de manoeuvre pour les institutions; parfois, ils portent aussi sur l'incohérence des "comportements institutionnels" dans certaines matières "d'intérêt national".

En somme, selon les circonstances et les conjonctures, les débats en cours mettent alternativement l'accent sur le rôle des instances centrales et sur le rôle des instances décentralisées.

Le plus souvent, ils donnent à un observateur de l'extérieur l'impression qu'ils équivalent à un "dialogue de sourds", parce que personne ne prend la peine d'expliciter ce qu'il y a d'implicite ou de sous-jacent à ces prises de position, c'est-à-dire à ce qu'il considère comme devant être de l'ordre du système par opposition à ce qui doit être de l'ordre des institutions.

En d'autres termes, à défaut d'une définition, d'une délimitation des "contours" et du champ d'activités propres à "l'ordre du système" et à "l'ordre des institutions", les chances que les débats et les discussions débouchent sur des conclusions cohérentes sont inéluctablement compromises.

C'est dans ce cadre que se place notre insistance sur la distinction que nous faisons entre l'enseignement collégial comme système et l'enseignement collégial comme entreprise concrète à réaliser par des institutions particulières.

C'est dans ce cadre que la question se pose d'une définition de l'enseignement collégial comme système.

Nous ne prétendons pas, il va de soi, la trancher. Nous viserons plutôt à fournir quelques éléments de réflexion à ceux qui ont la responsabilité permanente de lui fournir une réponse.

C'est dans cette perspective que nous avons construit la structure du présent chapitre et défini les thèmes de chacune des sections qu'il comprendra.

Section 1- L'importance de la question

Section 2- Une entreprise considérable et difficile

Section 3- Quelques questions à poser

Section 4- Matériaux pour une définition inachevée du système de l'enseignement collégial

Section 5- Au-delà des définitions, la fonction de service des instances centrales

Section 1- L'importance de la question

A. Dans une perspective d'évaluation

Il va de soi, nous semble-t-il, que les institutions particulières composant le réseau de l'enseignement collégial ne sauraient être "évaluées" sans tenir compte de ce que le système dont elles font partie "prédétermine", quant à elles. Dans la réalité des choses, un collège donné n'a pas le loisir de mettre en oeuvre une pédagogie qui soit entièrement de son fait et de sa propre initiative. Il doit, au contraire, situer sa propre action à l'intérieur de "règles" ou de "contraintes" qui proviennent d'un palier "supérieur" et qui limitent de ce fait sa propre marge de manoeuvre et de responsabilité.

Par ailleurs, il nous semble aller de soi également qu'on ne saurait imputer au système la responsabilité des actions qui relèvent de la "compétence" exclusive des institutions, soit du fait que cette compétence leur a été octroyée par le législateur, soit du fait qu'il s'agit d'actions concrètes "inaccessibles" à tout contrôle au palier du système. Dans le premier cas, c'est tout au plus l'opportunité de la délégation de pouvoirs dont le système peut être tenu comptable et qui peut faire l'objet d'une évaluation. Dans le second cas, c'est à cause de leur caractère même que les actions considérées ne sauraient faire l'objet d'une évaluation qu'au palier des institutions ou même d'aucune évaluation.

B. Dans une perspective de "bon gouvernement"

Ce qu'on vient d'en dire au titre de l'évaluation est également valable au titre de ce que nous qualifierions de "bon gouvernement" d'un réseau d'institutions. Aussi bien pour les responsables de l'ensemble du réseau que pour les responsables des institutions, il est essentiel que les uns et les autres sachent aussi clairement que possible à l'intérieur de quelles frontières se trouve contenu le champ de leur responsabilité propre.

C. Dans une perspective de décentralisation

Dans cette perspective, la "définition" du système va plus loin que de répondre au simple besoin de clarté qu'on vient d'évoquer. D'une approche statique qui se contente de décrire l'état des choses à un moment donné on passe à une approche plus dynamique, celle d'une "redéfinition" de ce qui est de l'ordre du système et de ce qui est de l'ordre des institutions.

Ainsi, dans cette triple perspective, celle de la gouverne des gestionnaires, celle de l'évaluation de leur gestion et celle de la décentralisation, la nécessité s'impose que le partage soit fait aussi nettement que possible de ce qui est de l'ordre du système et de ce qui est de l'ordre des institutions.

En d'autres termes, il est essentiel pour tout le monde que le système au sens où nous l'entendons soit clairement circonscrit et défini, de façon que du même coup soient nettement délimités le champ d'actions des institutions et les frontières de leur autonomie.

Section 2- Une entreprise considérable et difficile

Qu'on vise uniquement à décrire la situation présente pour montrer comment les "instances centrales" et les "instances locales" se partagent les rôles et les responsabilités dans l'enseignement collégial ou qu'on vise plus ambitieusement à en effectuer une nouvelle répartition, dans un cas comme dans l'autre, l'inventaire même des matériaux à prendre en compte et leur mise en ordre représentent une tâche considérable et particulièrement complexe.

Même en nous en tenant au "système collégial" et à l'état actuel des choses, il faudrait d'abord identifier les "définisseurs" du système et les "instruments" dont ils se servent; il faudrait surtout identifier les "matières" sur lesquelles portent leurs définitions et décrire les contenus de ces définitions elles-mêmes.

Pour ce qui est des définisseurs du système, on peut en distinguer au moins sept catégories qui se répartiraient de la façon suivante, si on les classait en fonction de leur "statut officiel" et du caractère plus ou moins impératif de leurs "définitions".

A- L'Assemblée nationale

B- Le Lieutenant-gouverneur en conseil

C- Le Ministre et le ministère de l'Education

D- Les centrales syndicales et les autres négociateurs des conventions collectives nationales

E- Les services et les groupes de travail du Ministère

F- Les organismes statutaires de consultations: Conseil supérieur de l'Education, Conseil des collèges

G- Certains organismes représentatifs, tels la Fédération des collèges, la Fédération des Associations de parents, la Fédération nationale des étudiants du Québec.

Quant aux instruments dont ces définisseurs se servent, ils sont extrêmement variés; ils vont de la législation et de la réglementation ou des conventions collectives d'envergure provinciale jusqu'aux consensus ou aux orientations qui prennent forme lors de congrès ou de réunions de travail, en passant par les avis formulés par les organismes consultatifs et les documents du type "Livre vert" ou "Livre blanc".

Quant aux matières qui font l'objet des définitions du système, elles peuvent correspondre à tous les aspects de la réalité collégiale à propos desquels on juge précisément nécessaire ou opportun d'en donner une "définition de système". Le calendrier scolaire, par exemple, les contenus de l'enseignement, les programmes d'étude, les conditions de travail dans lesquelles sont placés les agents de l'éducation pour poursuivre les objectifs déterminés par les programmes, la nature et les modes de gestion des institutions à l'intérieur desquelles ils ont à oeuvrer, toutes ces "matières" sont susceptibles de faire l'objet de "définitions" et de consignes ou directives dont la responsabilité sera assumée, soit à l'échelle nationale par les instances

centrales du système, soit à l'échelle locale ou régionale par les instances décentralisées.

Pour un comité comme le nôtre qui était chargé d'évaluer l'état de la pédagogie dans une institution donnée, il eut été extrêmement utile de disposer d'un document qui décrirait le système dans son état actuel et qui présenterait les règlements, directives et autres matériaux qui le définissent.

En l'absence d'un tel document, aurait-il fallu, avec les moyens du bord, que nous tentions de combler cette lacune?

Une entreprise aussi considérable dépassait sans contredit les moyens dont nous disposions.

Aussi nous permettons-nous de suggérer au ministère de l'Education, pour le bénéfice et la gouverne des institutions, pour ne pas parler de la sienne propre, de s'imposer de préparer et de maintenir à jour l'ouvrage dont nous avons à ce point senti la nécessité et qui identifierait clairement ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des institutions dans le réseau de l'enseignement collégial.

Nous nous contenterons de formuler quelques-unes des questions que soulève l'identification des matières à propos desquelles la nécessité de les définir au palier du système nous semble le moins contestable, d'une part; et quelques-unes des difficultés qu'on rencontre dans l'élaboration même des définitions à leur donner, d'autre part.

Section 3- Quelques questions à se poser

Les questions que nous allons sommairement évoquer ne sont pas nécessairement les plus importantes; elles ne prétendent pas non plus couvrir tout le champ de celles qu'on peut se poser à propos de la définition ou de la redéfinition de ce qui constitue le système de l'enseignement collégial ou de ce qui devrait le constituer.

Ou bien ces questions se sont posées à nous à l'occasion d'un événement majeur qui s'est produit durant la période de nos travaux, telle l'adoption par l'Assemblée nationale des projets de loi numéros 24 et 25, ou bien à l'occasion d'événements qui se déroulaient sous nos yeux, telle la validation par le Conseil d'administration de Limoilou de la session d'automne 1978 et de la session d'hiver 1979 à la suite du débrayage des étudiants.

Ou bien ces questions se sont en quelque sorte imposées à notre considération devant certaines observations que d'autres ont faites ou que nous avons faites nous-mêmes à propos de l'application du "régime pédagogique".

En somme, parce qu'elles ont été ainsi glanées au fur et à mesure du déroulement de nos travaux, les questions que nous soulèverons ne constituent en aucune manière un ensemble rigoureusement articulé et exhaustif.

Il nous a paru justifié toutefois, de les formuler, ne serait-ce que pour attirer l'attention des intéressés sur un aspect ou l'autre du problème de la définition de l'enseignement collégial comme système.

A- L'obligation de définir le système par des règlements et les nouvelles lois relatives à l'enseignement collégial

En ce qui concerne la pédagogie, la loi du Conseil supérieur de l'éducation contient un article majeur:

> "28. Le ministre de l'éducation est tenu de préparer et de soumettre à l'examen du Conseil, avant leur approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil, les règlements qui doivent régir les matières suivantes:
>
> a) la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplômes décernés par elles;
>
> b) sous réserve des attributions des comités (catholique ou protestant, selon le cas), les programmes d'études, les examens, les diplômes, les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique, pour tous les enseignements sauf ceux de niveau collégial, ceux qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements privés qui ne conduisent pas à un diplôme décerné sous l'autorité du ministre; (1979,"Loi sur le Conseil des collèges", art.28)
>
> c) la coordination de l'enseignement à tous les degrés;
>
> d) les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements éducatifs administrés ou subventionnés par la province."

Nous avons souligné les expressions où la volonté du législateur s'exprime catégoriquement: des règlements doivent régir les matières énumérées et le ministre de l'Education est tenu de préparer ces règlements.

Ces dispositions de la"Loi du Conseil supérieur"s'appliquaient à l'enseignement collégial jusqu'à la nouvelle législation de juin 1979. Celle-ci a radicalement modifié la situation. C'est désormais le Conseil des collèges que le ministre devra consulter pour ce qui concerne l'enseignement collégial.

"Loi sur le Conseil des collèges":

"14. Le ministre de l'Education est tenu de soumettre à l'avis du Conseil:

a) les projets de règlements visés dans les paragraphes b et c du premier alinéa et dans le deuxième alinéa de l'article 18 de la Loi des Collèges d'enseignement général et professionnel."

Or, cet article 18 de la"Loi des collèges d'enseignement général et professionnel", tel qu'amendée en juin dernier, se lit comme suit:

"18. Le lieutenant-gouverneur en conseil peut adopter des règlements généraux concernant:

...

b) les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens et les diplômes;

c) la qualification du personnel pédagogique;

...

> Le lieutenant-gouverneur en conseil peut également adopter un règlement pour déterminer les pouvoirs que le ministre peut exercer dans l'application des règlements visés dans le paragraphe b) du premier alinéa."

De l'avis des juristes que nous avons consultés à ce sujet, l'effet juridique des modifications apportées à la législation en vigueur par celle de juin 1979 serait le suivant: le lieutenant-gouverneur en conseil et le ministre n'auront plus désormais l'obligation de préparer des règlements en ce qui concerne "les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens et les diplômes" ainsi que "la qualification du personnel pédagogique"; ils ont le pouvoir de préparer de tels règlements, mais ils demeurent libres d'exercer ce pouvoir.

Entrait-il vraiment dans les intentions du législateur de rendre désormais facultative pour le lieutenant-gouverneur en conseil la réglementation de matières aussi importantes pour la définition du système que "les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens, les diplômes", les "brevets d'enseignement" et "la qualification du personnel pédagogique"?(1)

Quoi qu'il en soit, l'effet juridique qui découlerait de la nouvelle législation serait bien celui que nous avons souligné.

---

(1) On aura sans doute noté qu'il n'est plus question de "brevets d'enseignement" pour les professeurs des collèges, mais uniquement de "la qualification du personnel pédagogique". Nous reviendrons là-dessus.

Aussi avons-nous cru important d'attirer l'attention des autorités compétentes sur la situation qui semble avoir été ainsi créée. Il conviendrait, croyons-nous , qu'elles s'assurent de l'exactitude de l'analyse que nous venons de faire et qu'elles apportent les correctifs nécessaires advenant confirmation de notre interprétation. Il nous apparaît essentiel, en effet, que le ministre et le lieutenant-gouverneur en conseil aient l'obligation et non pas seulement la faculté ou le pouvoir de réglementer "les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens, les diplômes", "les brevets d'enseignement" et "la qualification du personnel pédagogique".(1)

---

(1) Par contre, nous ne voyons rien de dramatique dans le fait que la nouvelle législation ait supprimé l'obligation de faire des règlements sur "les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements éducatifs administrés ou subventionnés par la province". L'expérience l'a montré, une matière de ce genre s'accommode difficilement de la rigueur et de la rigidité inhérentes à l'emploi d'un règlement du lieutenant-gouverneur en conseil comme instrument pour en définir les coordonnées.

B- L'obligation de donner son avis pour le Conseil des collèges

Un problème analogue se pose en ce qui concerne les avis que le ministre est tenu de solliciter du Conseil des collèges. Contrairement à la"Loi du Conseil supérieur de l'éducation",la "Loi sur le Conseil des collèges"ne fait pas une obligation à ce conseil de donner au ministre l'avis sollicité.

Sans doute a-t-on présumé que, même sans obligation de sa part, le Conseil avisera le ministre. Il nous semble qu'il eût été préférable de le spécifier sans équivoque comme le fait la "Loi du Conseil supérieur de l'éducation", à l'article 9:

> "9. Le Conseil doit:
>
> a) donner son avis au ministre de l'éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;
>
> b) donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui défère."

Dans les deux cas, celui de la réglementation et celui de la consultation, l'obligation de faire les règlements et de donner un avis est la seule façon pour le législateur de garantir que les actions visées seront effectivement posées.

C- L'obligation de soumettre certaines matières nouvelles à l'avis du Conseil des collèges

En certains milieux, on pourrait s'interroger sur l'opportunité d'obliger le ministre, comme le fait l'article déjà cité, à consulter le Conseil des collèges sur les matières suivantes:

> "14. Le ministre de l'éducation est tenu de soumettre à l'avis du Conseil:
>
> ...
>
> b) les projets de création de nouveaux collèges;
>
> c) les projets de création de nouveaux programmes d'enseignement collégial qui sont établis par le ministre;
>
> d) le plan de répartition par collège des programmes d'enseignement collégial;
>
> e) les politiques d'allocations entre les collèges du montant global des crédits annuels accordés pour l'enseignement collégial;
>
> f) le plan et les règles de répartition entre les collèges des budgets d'investissements."

Quant à nous, nous ne voyons que des avantages à ce que le ministre doive consulter le Conseil des collèges sur des sujets comme ceux-là. Tout au plus signalerons-nous que les programmes, d'une façon générale et non pas seulement les projets de nouveaux programmes, pourraient tout aussi bien être soumis à la considération du Conseil.

D- L'autorisation de dispenser les programmes

Parmi les amendements apportés à la "Loi des collèges", il en est un qui remplace le paragraphe a) de l'article 6 de cette loi par deux nouveaux paragraphes:

> a) dispenser les programmes pour lesquels il a reçu l'autorisation du ministre qui peut réviser cette autorisation après avoir pris l'avis du Conseil des collèges constitué en vertu de la Loi sur le Conseil des collèges(1);
>
> a-1) conclure, conformément aux normes générales que peut établir le ministre, des conventions relatives à l'enseignement que le collège a pour fonction de dispenser avec toute institution d'enseignement, ou tout autre organisme."

---

(1) L'ancien paragraphe a) se lisait comme suit:

> "a) conclure avec toute institution d'enseignement ou tout autre organisme des conventions relatives à l'enseignement que le collège a pour fonction de dispenser."

C'est à l'article 2 qu'on trouvait la seule disposition concernant l'enseignement qu'un collège peut dispenser:

> "2. Le lieutenant-gouverneur en conseil peut, sur la recommandation du ministre, instituer, par lettre patente sous le grand sceau, des collèges ayant pour fin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial au sens des règlements visés à l'article 28 de la Loi du Conseil supérieur de l'Education."

Cet article 2 est maintenant formulé dans ces termes:

> "2. Le lieutenant-gouverneur en conseil peut, sur la recommandation du ministre, instituer, par lettre patente sous le grand sceau, des collèges ayant pour fin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial."

Ce qui n'était pas le cas auparavant, il faudra donc désormais une autorisation du ministre pour dispenser les programmes de l'enseignement collégial.

Nous sommes parfaitement d'accord avec une "définition" de ce genre. On a ainsi corrigé une lacune, qui apparaît aujourd'hui manifeste, de la législation initiale.

Que l'autorisation requise du ministre fasse aussi l'objet d'une consultation du Conseil des collèges sera peut-être perçue comme une implication indue du Conseil dans l'administration courante. A notre sens, malgré les inconvénients qu'elle peut comporter, une telle implication aura l'avantage décisif d'enrichir la réflexion du Conseil et de bonifier les avis qu'il donnera en matière de programmes.

Il nous a semblé paradoxal, cependant, que la nouvelle disposition, peut-être à cause de sa formulation, puisse être interprétée comme ne s'appliquant qu'à la <u>révision</u> des autorisations déjà données, pour ce qui est de la consultation du Conseil.

Voulait-on, par cette formulation, "protéger" de l'avis du Conseil les"droits acquis" des collèges existants? Ces droits acquis quant aux programmes actuellement dispensés seront-ils mieux protégés sans cet avis?

Ces questions n'ont peut-être pas tellement de portée concrète, la révision des autorisations déjà données ou présumées telles créant à la longue une situation qui sera l'équivalent de la formulation de caractère plus général que nous aurions souhaitée.

E- Les brevets d'enseignement et la qualification des maîtres du niveau collégial

Dès 1966, à l'occasion de sa consultation sur le "Règlement numéro 4 relatif aux permis et aux brevets d'enseignement", le Conseil supérieur de l'éducation avait transmis au ministre la recommandation suivante:

> "Le Conseil recommande que l'autorisation décernée, en vertu du règlement numéro 4 (1), ne s'applique qu'aux maîtres enseignant aux niveaux suivants: pré-scolaire, élémentaire et secondaire, et que cette précision apparaisse dans le titre et dans le texte même du règlement."(2)

Cette suggestion ne fut pas retenue, de sorte que le "Règlement numéro 4 " aurait dû s'appliquer l'enseignement collégial comme aux autres niveaux antérieurs.

Effectivement, il ne le fut jamais. Selon le "Livre blanc", "l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres, fût appliqué au niveau collégial". (3)

Aussi les professeurs de collèges n'ont-ils pas été astreints à l'obligation qui est faite aux enseignants du primaire et du secondaire d'être détenteurs d'un permis ou d'un brevet d'enseignement décerné par le ministre pour avoir le droit d'enseigner.

---

(1) L'article visé de ce règlement se lit comme suit:

> "L'autorisation décernée par le ministre prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner puis d'un brevet d'enseignement."

(2) Conseil supérieur de l'éducation: Rapport 1965/1966 et 1966/1967, p. 238.

(3) "Livre blanc", p.61

Le seront-ils dans l'avenir?

Le "Livre blanc" annonçait déjà ce que serait la politique du gouvernement à ce sujet.

> "Pour sa part, le gouvernement est disposé à lever pour l'enseignement collégial, l'application du règlement d'éducation numéro 4, relatif à la certification des maîtres." (1)

La législation de juin 1979 est venue confirmer cette orientation: les brevets d'enseignement n'apparaissent plus dans la liste des matières à propos desquelles le lieutenant-gouverneur en conseil peut adopter des règlements généraux pour l'enseignement collégial. On n'a retenu que la "qualification du personnel pédagogique" comme matière d'une réglementation possible.

La justification que le "Livre blanc" donne à cette nouvelle politique est la suivante:

> "L'ensemble de ces dispositions (qu'on présentera ci-après) offre suffisamment de garanties pour que le ministre n'ait pas à délivrer un permis d'enseignement, comme c'est actuellement le cas aux niveaux primaire et secondaire. Les collèges appliqueront donc eux-mêmes cette politique d'encadrement pédagogique."(1)

Les dispositions sur lesquelles on se fonde pour supprimer le permis et le brevet d'enseignement au palier collégial sont groupées en sept paragraphes dont les trois premiers méritent d'être cités intégralement; pour les quatres autres, nous nous contenteront d'identifier le thème sur lequel ils portent.

---

(1) "Livre blanc", p.64

"1. Le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial doit avoir une préparation qui lui assure la maîtrise théorique et pratique d'un champ de connaissance, ainsi que les éléments de formation fondamentale nécessaires à une carrière dans l'enseignement, notamment au plan de la communication et des relations humaines. En conséquence, on peut ériger en règle que, dans tous les cas où il existe un programme universitaire de formation correspondant à la matière d'enseignement, on exigera du professeur au collégial un diplôme de premier cycle."

"2. On exigera aussi du candidat la maîtrise de la langue d'enseignement et, dans le cas de certains collèges ayant des objectifs propres, des titres de compétence, publique reconnus, relatifs à ces objectifs particuliers."

"3. Avant l'engagement ou en cours d'emploi, le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial devra dorénavant suivre un programme de formation spécifique à l'enseignement, programme assuré ou dirigé par une université et correspondant à un total de 30 crédits. Ce programme de formation permettra au candidat d'acquérir des aptitudes propres à faciliter les rapports interpersonnels, des connaissances sur les modes d'apprentissage des jeunes et des adultes, une sensibilisation aux dimensions sociologiques de la pédagogie, des aptitudes pour la structuration d'une grande variété de situations d'apprentissage, des connaissances et de l'habileté dans le domaine de la technologie éducative. La poursuite de ces objectifs se fera par des cours en milieu universitaire et par des activités en milieu collégial. Les résultats atteints seront jugés par l'université qui assumera également la reconnaissance des études; mais l'évaluation globale de la compétence dans l'exercice de la profession continuera d'être la responsabilité du collège."

"4. (...) l'évaluation et le perfectionnement des personnels deviendront des préoccupations majeures et habituelles des collèges."

"5. (...) Il est essentiel que chaque collège développe un service d'aide pédagogique à ses professeurs."

"6. (...) une impulsion nouvelle sera donnée à tout ce qui concerne l'innovation pédagogique."

"7. (...) On invitera les collèges et leurs départements à profiter des mécanismes actuels de répartition des tâches pour assigner aux jeunes professeurs une besogne plus légère."

Nous n'avons aucunement l'intention de minimiser l'importance de telles dispositions pour bonifier la qualification des maîtres de l'enseignement collégial. Nous nous réjouissons notamment de ce que "le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial devra dorénavant suivre un programme de formation spécifique à l'enseignement, programme assuré ou dirigé par une université et correspondant à un total de 30 crédits". (1)

Nos interrogations portent sur les points suivants:

a) l'obligation, dans les cas mentionnés, de détenir un diplôme universitaire du premier cycle et celle plus générale de suivre un programme de formation spécifique à l'enseignement feront-elles l'objet d'un règlement ministériel?

b) une attestation officielle de la part du ministre reconnaîtra-t-elle qu'un candidat remplit cette obligation ?

c) pourquoi cette reconnaissance officielle ne continuerait-elle pas à prendre la forme d'un brevet d'enseignement ?

---

(1) Le "Règlement numéro 4" stipulait qu'une année de psychopédagogie était requise pour l'obtention d'un permis d'enseigner.

F- Le régime pédagogique

A ce sujet, la question que nous nous posons est la suivante:

"Toutes les déterminations que contiennent les "Cahiers généraux" à l'heure actuelle sont-elles nécessaires?

Quelques exemples serviront à illustrer les interrogations que nous formulons.

1- Les "pondérations"

La dénomination de chaque cours dans les "Cahiers généraux" est accompagnée de ce qu'on appelle une "pondération" où l'on fournit à titre indicatif le nombre d'heures qui sera chaque semaine consacrées à l'enseignement proprement dit, aux travaux de laboratoire ou d'atelier et au travail personnel de l'étudiant.

Il s'agit là, à notre sens, de l'aménagement du travail des étudiants et des maîtres à l'intérieur de chaque cours. Pourquoi cet aménagement ne serait-il pas laissé à l'initiative des maîtres eux-mêmes, puisqu'il s'agit là, à toutes fin utiles, d'un problème de didactique?

On nous dit, cependant, que dans l'aménagement de la tâche des enseignants, on se fonde de façon assez rigoureuse sur le nombre d'heures d'enseignement prévues dans les "pondérations", alors que dans les "Cahiers généraux", on les présente plutôt comme de simples indications sans caractère obligatoire.

Dans ce cas, le problème ne serait pas de l'ordre de la définition du système; il se situerait plutôt au palier des institutions et il affecterait la relation entre l'institution et les enseignants.

Tel étant le cas, on se trouverait, en l'occurrence, devant un autre exemple où l'impact de l'application des conventions collectives aboutit par le biais des négociations à définir à l'échelle du système une matière qui, à notre sens, tombe dans le champ de l'autonomie des enseignants.

2- Les plans d'études

Les plans d'études (ce que le langage courant dans les institutions appelle les plans de cours) font actuellement l'objet non seulement d'une obligation pour les maîtres, mais aussi d'une obligation pour le directeur des services pédagogiques "de faire établir par les professeurs un plan d'études détaillé pour chaque cours".

Nous le verrons plus loin, cette disposition du "régime pédagogique", en vigueur depuis le début des cégeps, a donné lieu à des applications extrêmement variées d'une institution à l'autre (6e partie).

Est-il essentiel à la cohérence du système que le "régime pédagogique national" fasse une obligation formelle d'une pratique qui est couramment répandue, non pas parce qu'elle est stipulée par le "régime pédagogique", mais parce qu'elle correspond à une exigence du métier d'enseignant?

Nous l'avons observé à Limoilou (cf. 8^{e} partie), les professeurs présentent à leurs étudiants des plans de cours dans une proportion très élevée. Pourtant, le directeur des services pédagogiques ne les en requiert pas depuis plusieurs années. Comme quoi, il n'est pas toujours requis de légiférer ou de réglementer pour que des actions nécessaires soient effectivement posées. Les consensus qui prennent forme spontanément, en fonction des exigences même de l'action, produisent souvent des résultats plus valables que des directives et des sanctions, précisément à cause de leur caractère spontané.

G- Les conventions collectives: un nouvel instrument de centralisation?

A partir des observations que nous avons pu faire sur la gestion du personnel à Limoilou même, nous avons été forcés de constater que les conventions collectives sont devenues des instruments inédits pour définir le système et qu'elles imposent, de ce fait, de rigoureuses contraintes aux institutions et à leurs enseignants dans des matières qui devraient normalement relever de la gestion locale.

Ainsi en est-il notamment des dispositions de ces conventions qui ont trait à la détermination du nombre de professeurs alloué à un collège et aux paramètres utilisés pour l'établir. Ces paramètres sont de trois ordres: les paramètres caractéristiques du "régime pédagogique", les paramètres de la "tâche standard" et les paramètres caractéristiques de la"clientèle".

La convention collective présentement en vigueur ne se contente pas d'identifier ces paramètres et de les définir, leur utilisation étant laissée aux institutions locales et à leurs enseignants. Au contraire, pour chacun des paramètres identifiés, elle établit des valeurs numériques précises.

Plusieurs conséquences découlent d'une telle approche. Nous n'en mentionnons que deux.

Certains aspects du "régime pédagogique", les "pondérations" associées aux divers cours par exemple, de simplement indicatives qu'elles sont dans ce régime, deviennent impératives.

La tâche des enseignants est non seulement définie pour tous et chacun des enseignants à l'échelle du système, mais elle est aussi déterminée d'une façon extrêmement rigide.

On aboutit, en fin de compte, par le jeu des conventions collectives, à un type inédit de centralisation, on aboutit à ce que nous appellerions une centralisation négociée.

Combien de fois n'a-t-on pas dénoncé les excès de la centralisation et le Ministère comme facteur déterminant de cette centralisation abusive?

Dans la perspective des institutions elles-mêmes, il n'y a pas moins de centralisation lorsqu'elle s'effectue par le biais d'une convention collective à l'échelle provinciale que lorsqu'elle s'effectue par le biais de directives ou d'interventions des instances centrales comme le Ministère.

La question à se poser est de savoir si certaines dispostions des conventions collectives (la définition de la tâche des enseignants, par exemple) constituent des "définitions de système" qu'il est justifié de maintenir.

Section 4- Matériaux pour une définition inachevée du système de l'enseignement collégial

Nous l'avons déjà indiqué, l'identification de toutes les matières qu'il y aurait lieu d'inscrire dans des définitions à l'échelle du système lui-même est une entreprise considérable qui dépassait largement les moyens dont nous pouvions disposer.

Nos travaux nous ont cependant permis de recueillir quelques matériaux susceptibles d'être utilisés à cette fin. Ce sont ces matériaux que nous présentons dans cette section.

Le choix de ces matériaux s'est inspiré, il va de soi, des réponses que nous avons données à certaines questions posées dans la section précédente. Il s'est également inspiré du sens commun si l'on peut dire, notre intention étant de nous en tenir à ce qui nous semble le moins contestable.

A- Les objectifs généraux du système

Quels objectifs généraux vise-t-on à atteindre par l'enseignement collégial?

Cette question se pose manifestement au palier de la totalité du système, quels que soient les contenus spécifiques qu'on lui donne, quelles que soient les catégories selon lesquelles on classera ces contenus.

Ainsi, abordant le problème des objectifs généraux par le biais de l'identification des clientèles que l'enseignement collégial a pour mission de desservir, ce qui nous paraît la démarche à la fois la plus simple et la plus valable, il faut bien que les orientations à définir et les décisions à prendre le soient à l'échelle du système comme tel. C'est à ce niveau, par exemple, qu'on tranchera la question de savoir si les "adultes" font partie de la clientèle "normale" de l'enseignement collégial, s'ils comptent parmi ses "clients réguliers" ou s'ils n'en sont que des "clients marginaux" ou "occasionnels".

Une fois prises les décisions qui sont de l'ordre de l'identification des clientèles, il faudra bien aussi que le système définisse les objectifs qu'il poursuit quant aux types de formations à leur offrir et à leur dispenser.

L'absence de contestation du caractère polyvalent des cégeps et l'habitude maintenant acquise qu'on peut, à son choix, se préparer dans la même institution, à l'université ou au monde du travail, nous font oublier qu'il y a vingt ans ces deux

types de formation étaient dispensés dans des institutions qui se "spécialisaient" en quelque sorte dans l'un ou l'autre. A l'époque, le système a dû prendre une décision à cet égard et définir comme objectif général de l'enseignement collégial qu'il intégrerait dans un aménagement institutionnel approprié et inédit le service à dispenser aux deux clientèles en cause.

D'une certaine manière, le même problème est abordé par le "Livre blanc" lorsque, à la lumière de l'expérience acquise, il inscrit parmi les orientations de la formation au niveau collégial une orientation nouvelle, celle qui correspondrait à un "D.E.C. général".

Quoi qu'il en soit des définitions de ce type, dont la nature et le contenu ne sont pas l'objet de notre préoccupation pour l'instant, ce qu'il faut retenir c'est qu'il s'agit là, quelles que soient les définitions données, d'une "matière de système".

B- La définition de la scolarisation, la validation des sessions et l'octroi des diplômes

Ce que nous entendons ici par "scolarisation", ce n'est pas le processus par lequel un étudiant poursuit sa formation à travers le système d'enseignement, son cheminement personnel vers les objectifs qu'il poursuit, c'est plutôt l'aménagement de ses "temps de travail", leur répartition dans un "calendrier scolaire".

Le découpage de l'année civile en deux ou trois trimestres de fréquentation scolaire, la règle que l'année scolaire comprendra deux ou trois trimestres, la règle que chaque trimestre comptera 75, 80 ou 85 jours d'"activités de formation" pour les étudiants, la définition de ce qu'on entend par "activités de formation", tout cela doit être, nous semble-t-il, l'objet de stipulations à l'échelle du système. Rien de cela ne saurait être laissé à la discrétion de chacune des institutions.

Doit-il en être de même de la validation des sessions, advenant que des événements viennent perturber le déroulement du calendrier prévu par le système? Il nous semble que "oui": il s'agit là d'une responsabilité que le système lui-même doit assumer. Autrement, on risque de créer des situations intolérables pour la cohérence du système comme tel. Des situations dans lesquelles les institutions locales valideront, sous la pression de circonstances où elles sont particulièrement vulnérables, des sessions d'une si courte durée que de toute évidence les apprentissages prévus par le système n'auront pas pu se produire. Il ne s'agit point là d'une pure spéculation abstraite: il est arrivé qu'une session de moins

de 50 jours ait été validée, précisément dans des circonstances semblables à celles que nous évoquons.

Si onéreuse que soit cette obligation, les instances centrales du système, le Ministère notamment, ne sauraient se dérober à leurs responsabilités quant à la validation des sessions.

De même en est-il de l'octroi des diplômes et de la définition des critères sur lesquels cet octroi se fondera.

C- L'articulation des niveaux d'enseignement et l'insertion de l'enseignement collégial dans l'ensemble de la structure

Les structures d'un système d'enseignement, la détermination des niveaux qu'il comprendra font évidemment partie de ce que nous entendons par "système". Ce n'est donc pas à ce sujet que des questions peuvent se poser quant au partage des rôles entre les "instances centrales" et les "instances locales" pour un niveau particulier d'enseignement.

C'est plutôt, dans le cas d'un niveau donné d'enseignement, au titre des articulations de ce niveau avec ce qui le précède et ce qui le suit dans la structure globale qu'on doit s'interroger sur ce qui sera de l'ordre du système et ce qui sera de l'ordre des institutions.

Ces problèmes d'articulation touchent deux points particuliers en ce qui concerne l'enseignement collégial: les conditions auxquelles s'effectuera le passage du secondaire au collégial ou du collégial à l'université, d'une part; le plus ou moins de continuité qui existera entre les programmes d'études des trois niveaux impliqués, d'autre part.

Ces questions doivent être, à notre avis, tranchées par le système. On verrait mal comment le système peut garder sa cohérence, si la latitude est laissée aux institutions de les trancher, chacune à sa manière.

D- Les programmes d'études de l'autorisation de les dispenser

Nous n'insisterons pas sur le premier point, celui de l'élaboration des programmes d'études, parce que la chose se pratique déjà à l'heure actuelle et que le "Livre blanc" confirme cette pratique: le système doit s'en charger.

Pour ce qui est de l'autorisation de dispenser les divers programmes prévus, nous avons déjà noté que les amendements apportés à la législation en juin dernier nous apparaissent entièrement justifiés. L'autorisation de dispenser un programme est une responsabilité des "instances centrales", de même que la détermination des conditions auxquelles cette autorisation peut être donnée ou retirée.

E- La qualification des maîtres

Nous ne reprendrons pas les commentaires que nous avons faits à ce sujet dans la section précédente. Nous en avons déjà dégagé la conclusion: la qualification des maîtres de l'enseignement collégial doit être l'objet de stipulations explicites à l'échelle du système, non seulement dans les aspects qui correspondent à la compétence requise dans les "disciplines" enseignées, mais aussi en ce qui concerne sa composante psychopédagogique.

Compte tenu du fait qu'aux termes de la législation adoptée en juin 1979, le ministre a le pouvoir de réglementer dans cette matière, nous recommandons qu'il exerce effectivement ce pouvoir et considère qu'il en a l'obligation.

Le "Livre blanc" n'exclut pas qu'il en soit ainsi. La recommandation que nous venons de faire, cependant, veut insister sur l'importance que le ministre procède en la matière par mode de règlement et non pas seulement par mode de "définitions indicatives" de la qualification des maîtres de l'enseignement collégial.

Elle veut aussi insister sur l'importance qu'une recommandation officielle de la part du ministre consacre, pour les maîtres en cause, le fait qu'ils se seront conformés aux prescriptions réglementaires.

Nous irions même jusqu'à dire qu'une définition de l'excellence soit donnée à l'échelle du système et que cette excellence soit reconnue pour les maîtres qui se seront conformés à la définition donnée.

F- Un certain "régime pédagogique national"

Le "Livre blanc" annonce qu'un "nouveau règlement des études collégiales" remplacera l'actuel "régime pédagogique" qui apparaît dans les "Cahiers généraux".

Il n'y a donc pas lieu d'épiloguer longuement sur la nécessité qu'un certain "régime pédagogique national" soit établi à l'échelle du système, puisque la chose est déjà reconnue.

La question est de savoir quelles seront les définitions que ce régime contiendra et quelles seront celles qui seront laissées à la responsabilité des institutions.

Nous avons déjà fait état (chapitre 2, page 27) de la conception que le "Livre blanc" se fait du nouveau "régime pédagogique".

> "Le régime pédagogique (...) comprend l'ensemble des règles qui président à l'organisation des études, sorte de cadre général de fonctionnement, dont les principaux éléments sont, en bref, l'admission, le programme, l'évaluation et la certification."(1)

Nous sommes entièrement d'accord avec le principe que le nouveau "régime pédagogique" doit se contenter de définir un "cadre général de fonctionnement" à l'intérieur duquel les institutions pourront exercer une large autonomie pédagogique.

---

(1) "Livre blanc", p.47

La formulation de ce principe laisse entendre qu'on procédera à des allégements du "régime pédagogique" actuellement en vigueur, ce qui nous semble parfaitement justifié. Les commentaires que nous avons faits au sujet des "pondérations" et des "plans d'études" illustrent bien notre perception des choses à cet égard. Les deux exemples suivants peuvent aussi être évoqués dans la même perspective.

1- Les examens finals

Selon le "régime pédagogique" actuel, "chaque cours comprend un examen final administré sous la responsabilité du ministère de l'Education (art. 24). Cependant "la proportion des points alloués à l'examen final, par rapport aux points accumulés pendant la session, peut varier selon les disciplines" (art. 25).

De toute évidence, la conjugaison de ces deux dispositions réglementaires permet des marges de manoeuvre telles que la proportion de la note attribuée à l'examen final peut être si faible qu'à toutes fins utiles elle équivaudra à l'absence d'examen final.

Pourquoi alors faire de l'examen final une "obligation de système"?

2- La présence aux cours

L'article 28 du "régime pédagogique" qui porte sur la présence aux cours, est formulé dans les termes suivants:

"Article 28
La présence aux cours est obligatoire et le directeur des Services pédagogiques doit prendre les moyens appropriés pour la contrôler.

Pour obtenir les crédits attachés à un cours, l'étudiant doit participer aux leçons, aux laboratoires, aux ateliers, selon le cas.

Remarque

Il revient aux responsables locaux de déterminer le taux d'absence au-delà duquel un étudiant ne serait plus réputé avoir suivi un cours."

Il nous semble pour le moins paradoxal qu'après avoir stipulé que la présence aux cours est obligatoire, toute latitude soit laissée aux responsables locaux de déterminer "le taux d'absence au-delà duquel un étudiant ne serait plus réputé avoir suivi un cours".

Sous les apparences d'une définition de système, le régime actuel fait de la présence aux cours une définition institutionnelle.

Pourquoi alors le dire sous la forme d'une simple remarque? Pourquoi ne pas le stipuler catégoriquement? Pourquoi imposer l'obligation de contrôler les absences? Pourquoi ne pas laisser au directeur des Services pédagogiques le soin de choisir lui-même les moyens, non pas seulement de contrôler les absences, mais surtout celui d'assurer la présence aux cours?

En somme, il n'y a donc pas de doute, à notre avis: le "régime pédagogique" actuel peut et doit être allégé. En règle générale, de tels allégements devraient porter sur les matières qui correspondent à la didactique, c'est-à-dire aux méthodes d'enseignement et aux pratiques pédagogiques.

Cela dit, il demeure cependant que la nécessité d'un "régime pédagogique national" s'impose.

Quels en seront les éléments?

Dans la définition que nous avons citée, le "Livre blanc" en mentionne quatre: "l'admission, le programme, l'évaluation et la certification".

Il n'y a pas lieu pour nous d'analyser en détail les modifications que le nouveau "règlement des études collégiales" apportera au régime en vigueur.

Notons cependant que les indications fournies à cet égard par le "Livre blanc" semblent bien révéler l'intention de mieux distinguer entre ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des institutions.

Ainsi, pour ce qui est de l'admission aux études collégiales, dans le cadre du principe général que tous les "détenteurs d'un certificat d'études secondaires (C.E.S. général ou professionnel)" seront admissibles:

> -"Le ministre pourra ajouter certains conditions particulières à chaque programme;"
>
> -"Chaque collège pourra aussi, en vertu d'un règlement approuvé par le ministre, fixer des conditions particulières d'admission exigées par la nature même de certains programmes."(1)

---

(1) "Livre blanc", p. 48

Par ailleurs, la "composition" des"programmes officiels" sera davantage précisée à l'échelle du système. Tout en maintenant la structure des trois catégories de cours (obligatoire, de concentration pré-universitaire ou de spécialisation professionnelle, complémentaire), on élargira le bloc des cours obligatoires; "les concentrations pré-universitaires" et " les spécialisations déterminées par le ministre". Par contre, les étudiants auront plus de latitude dans le choix des cours complémentaires et ils "pourront parfaire leur formation selon leurs goûts personnels, à l'intérieur comme à l'extérieur de leurs spécialités".

Nous reviendrons plus loin sur la façon dont le nouveau régime pédagogique partagera les rôles entre le système et les institutions en matière d'évaluation.

Quant à la certification des études, le régime actuel est maintenu. Sauf sur un point, qui n'est pas mineur, où l'on "décentralise" la responsabilité:

> "Il y a, (en effet), un cas où il apparaît normal de confier la certification aux collèges, celui de ces programmes locaux institués à l'intention d'une clientèle particulière. Les collèges délivreraient alors une attestation d'étude collégiale." (1)

(1) "Livre blanc", p. 56

Tout compte fait des indications fournies par le "Livre blanc", on peut dégager les conclusions suivantes:

1° Un "régime pédagogique national" continuera à faire partie de ce que nous entendons par "système de l'enseignement collégial".

2° Ce régime comportera sur certains points des définitions de système plus précises.

3° Sur d'autres points, il élargira le champ des responsabilités et des obligations "institutionnelles".

G- La "constitution" des institutions

Nous visons ici tout ce qui a trait à la composition et aux responsabilités des "organes" dont l'institution locale sera dotée: le Conseil d'administration, le Comité exécutif et la Commission pédagogique.

Pour ce qui est de la composition de ces "constituantes" d'un collège, c'est la législation elle-même qui en fournit la définition pour l'ensemble du système. Elle le fait d'une façon spécifique dans le cas du Conseil d'administration dont elle précise la "qualité" et le nombre de chaque groupe de membres. Quant au Comité exécutif et à la Commission pédagogique, la législation confie au Conseil d'administration la responsabilité d'en définir la composition, compte tenu toutefois de quelques prescriptions de système qu'elle impose comme, par exemple, celle de choisir obligatoirement pour faire partie de la Commission pédagogique au moins trois personnes parmi celles que désignent les professeurs du collège.

Quant aux responsabilités que les "organes" mentionnés ont à assumer, la législation comporte également diverses dispositions, mais très générales.

Il est compréhensible que des matières de ce genre ne soient traitées, au palier de la législation, qu'en termes du strict nécessaire, les spécifications particulières étant laissées à d'autres instances que celle du législateur.

Cette délégation du législateur à d'autres instances laisse cependant ouverte la question de savoir si la "constitution" des organes majeurs d'un collège doit nécessairement être laissée à l'initiative des institutions ou si elle doit plutôt faire l'objet de définitions ou de stipulations à l'échelle du système, soit par mode de réglementation générale, soit par mode de directive ministérielle.

Cette question se pose notamment en ce qui concerne la composition du Comité exécutif et de la Commission pédagogique. Là-dessus, nous serions portés à croire que certaines règles devraient être établies à l'échelle du système.

Pour ce qui est des pouvoirs et responsabilités de ces organes et de ceux du Conseil d'administration, la rubrique suivante indiquera l'orientation générale que nous suggérons.

H- Les pouvoirs et obligations des institutions

Nous venons d'y faire allusion, la définition des pouvoirs et obligations des institutions fait partie intégrante du système.

A ce sujet, nous nous contenterons d'insister sur un seul point que nous avons d'ailleurs évoqué à propos des pouvoirs et responsabilités du lieutenant-gouverneur en conseil et du ministre: la nécessité d'établir clairement au palier du système si, dans les matières confiées à la responsabilité des institutions, celles-ci auront l'obligation ou la simple faculté d'agir.

Corrélativement, nous insistons aussi sur la nécessité que, dans les matières à propos desquelles les institutions ont l'obligation d'agir, notamment sous forme d'une réglementation interne à l'institution, le Ministère prenne les dispositions nécessaires pour vérifier si les institutions ont effectivement rempli l'obligation qui leur est faite.

I- La définition du système: une approche maximale ou minimale?

Les matériaux que nous venons d'identifier comme ingrédients d'une définition du système de l'enseignement collégial ne sont évidemment pas les seuls à considérer. Certaines questions que nous avons posées dans la section précédente, notamment à propos des "pondérations" et des "plans de cours", l'illustrent assez bien: bien d'autres matériaux peuvent faire l'objet et font effectivement l'objet de "définitions de système". Tout dépend de l'approche fondamentale que l'on prend en la matière.

C'est une tendance facilement observable dans le comportement des instances centrales, surtout aux époques où il faut construire ou reconstruire, les systèmes sont portés à "pré-déterminer" le plus de choses possible, de façon à s'assurer non seulement que les instances décentralisées se conforment aux objectifs visés, mais aussi qu'elles adoptent les comportements concrets présumément essentiels à la poursuite de ces objectifs. Nous qualifierions cette approche de "maximalisante" quant aux définitions du système.

Celle que nous avons prise, en nous en tenant aux matériaux les plus évidents, pourrait être qualifiée de "minimalisante".

C'est une telle approche qui nous semble maintenant justifiée, compte tenu du fait que le réseau de l'enseignement collégial est, à toutes fins utiles, bien établi, ce qui n'était pas le cas il y a dix ans.

Comment traduire dans des principes l'approche que nous proposons et qui, d'ailleurs, nous semble correspondre assez étroitement avec celle que le "Livre blanc" a lui-même prise, du moins pour l'essentiel et pour ce qui est des intentions?

Deux principes semblent la caractériser, deux principes qui sont complémentaires l'un de l'autre et que nous formulerions de la façon suivante.

a) Le principe de la cohérence du système: Doit faire l'objet d'une définition de système toute matière qui est essentielle à la cohérence de l'ensemble.

b) Le principe du résiduel: Ce qui n'est pas de l'ordre du système et identifié comme tel en vertu du principe précédent est de l'ordre des institutions et défini par elles.

Section 5- Au-delà des définitions, la fonction de service des instances centrales

Un système, au sens où nous l'avons entendu, ne se ramène pas exclusivement aux normes et règles qui le définissent.

Outre le rôle de "définisseur" qui le caractérise pour une très large part, il doit aussi assumer les responsabilités qui correspondent à sa fonction de service.

On peut distinguer au moins trois ordres de réalités à propos desquelles la fonction de service est complémentaire de la fonction de définisseur, si l'on se place dans une perspective d'évaluation.

a) L'évaluation des apprentissages des étudiants

Nous l'avons déjà mentionné, la proposition faite par le COPEPP, il y a près de 15 ans, avant même que les cégeps ne soient mis en place, devrait être reconsidérée et retenue: des examens de service devraient être administrés par le Ministère aux fins d'évaluer, par la mesure des apprentissages des étudiants, non seulement les programmes dans leur dimension proprement pédagogique, mais aussi la didactique elle-même et le rendement des institutions aussi bien que du système dans son ensemble.

b) L'évaluation du matériel didactique

La pédagogie moderne recourt de plus en plus à un ensemble de moyens d'enseignement qui vont du manuel traditionnel aux technologies les plus avancées. Le matériel didactique et sa fabrication sont devenus une industrie qui donne lieu à la fois aux avantages de l'innovation pédagogique et à la surenchère de la mise en marché.

Il est bien évident que les institutions de l'enseignement collégial sont extrêmement vulnérables aux sollicitations dont elles sont l'objet, parce qu'elles ne sont pas en mesure d'évaluer la convenance et la qualité de la multitude des produits qui leur sont offerts.

Là-dessus, le système a manifestement une fonction essentielle de service à remplir.

c) La mise au point de techniques et d'instruments d'évaluation

Le paragraphe suivant du "Livre blanc" traduit exactement ce que nous souhaitons souligner quant à cet aspect de la fonction de service du système.

> "Dans le cas de l'évaluation des étudiants, comme dans celui de l'évaluation institutionnelle, on continuera de consacrer des fonds à la mise au point de techniques et d'instruments qui aideront les collèges dans ces démarches. Au nombre des tâches urgentes dans ce domaine figurent le choix d'indicateurs de qualité et la détermination de normes d'excellence."(1)

(1) "Livre blanc", p.55

CHAPITRE 5

L'EVALUATION DU SYSTEME

Ce chapitre comprendra deux sections.

Dans une première section, sous la rubrique "Considérations générales", nous présenterons quelques réflexions sur la façon dont on pourrait répondre aux cinq questions dont nous nous sommes servis pour articuler la problématique de l'évaluation, en appliquant ces questions à l'ensemble du système:

a) Pourquoi évaluer le système?
b) Quoi évaluer dans le système?
c) Qui doit évaluer le système?
d) Comment évaluer le système?
e) Quels usages fera-t-on des résultats de l'évaluation du système?

Dans une deuxième section, nous ferons état d'un certain nombre d'études qui ont été effectuées au cours des années et qui nous apparaissent pertinentes au type d'évaluation que nous qualifions ici d'évaluation du système.

Section 1- Considérations générales

a) Pourquoi évaluer le système?

Pour les mêmes raisons en fin de compte que celles sur lesquelles nous avons fondé la justification de l'évaluation des établissements, des enseignements qu'ils dispensent, de leurs pratiques pédagogiques et de l'apprentissage des étudiants.

Aussi bien que les établissements d'enseignement pour les opérations qui relèvent d'eux, le Ministère lui-même, comme gestionnaire de ce qu'il y a de propre au système comme tel et qui relève par conséquent de sa responsabilité directe et exclusive, doit rendre des comptes.

Au surplus, en vertu du principe formulé par le "Livre blanc" que "chaque intervenant doit évaluer ce qu'il fait" et en vertu du principe que nous avons nous-mêmes proposé que "chaque intervenant doit savoir ce que vaut ce qu'il fait", le Ministère a tout intérêt à se donner les moyens de le savoir et de le faire savoir, à la fois pour sa propre gouverne et pour sa crédibilité auprès des clientèles et des publics auxquels son action s'adresse et dont il est le mandataire ou le responsable.

Pour certains aspects du système, la nécessité d'une évaluation méthodique n'a jamais fait de doute pour personne. On reconnaît volontiers, par exemple, que les programmes d'études fassent l'objet d'une telle évaluation. On est cependant moins conscient que la même nécessité s'impose d'évaluer méthodiquement d'autres aspects du système, tels ceux que nous avons énumérés au chapitre précédent.

Il arrive, bien sûr, qu'on les soumette à la critique. A preuve: les changements qu'on y introduit de temps à autre et qui se

font nécessairement à la lumière d'une certaine évaluation.

Il arrive aussi qu'on s'interroge, par exemple, sur la façon dont s'appliquent divers règlements généraux, ce qui constitue également une certaine forme d'évaluation. Ainsi, en 1973-74, la Commission des directeurs des services pédagogiques à la Fédération des collèges a procédé à une vaste enquête sur l'application du "régime pédagogique" par les collèges. De même, dans une perspective d'évaluation globale du rendement du système, les opérations RELANCE, menées chaque année par le Ministère, fournissent certainement des données particulièrement intéressantes, insuffisamment exploitées par ailleurs.

Mises à part les opérations RELANCE, les évaluations effectuées dans le système de l'enseignement collégial ont généralement un caractère épisodique ou ponctuel; on ne saurait donc parler d'un véritable système d'évaluation du système lui-même. La mise en place d'un tel système nous paraît essentielle à la gouverne de tous les agents de l'enseignement collégial.

Nous recommandons donc que le système de l'enseignement collégial tel que défini fasse l'objet d'une évaluation au même titre que les institutions elles-mêmes.

b) Quoi évaluer dans le système?

Toutes les matières que nous avons décrites dans le chapitre précédent et à propos desquelles il s'impose, à notre avis, qu'elles soient régies et définies à l'échelle du système, doivent-elles faire l'objet d'une évaluation?

Les remarques que nous avons déjà faites à propos de "l'inévaluable objectif ou stratégique" à la section 2 du chapitre 3 prennent ici toute leur signification.

Ainsi, bien qu'il s'agisse là de composantes ou de définitions majeures ou importantes du système, faut-il, par exemple, écarter comme objet d'évaluation les dispositions législatives qui régissent la "constitution des collèges" ou la réglementation générale relative à la régie interne des collèges? De même faut-il soustraire au programme d'évaluation du système la structure et l'articulation des niveaux d'enseignement, ou les règlements contenus dans les conventions collectives et qui équivalent à une "réglementation du système"?

Du moment qu'on aura accepté le principe d'inscrire, comme nous le proposons, au mandat du Conseil des collèges et de sa Commission d'évaluation, l'enseignement collégial comme système, le Conseil et sa Commission auront à trancher de telles questions et bien d'autres du même genre.

En ce qui nous concerne, le choix des quelques exemples qui nous serviront à illustrer les objets sur lesquels l'évaluation du système devrait porter s'est inspiré de trois critères:

1. Choisir des éléments ou des matières dont l'importance est reconnue comme composantes du système;

2. Choisir des exemples à propos desquels on peut prendre plus facilement pour acquis qu'ils sont évaluables, à la fois objectivement et stratégiquement;

3. Choisir des thèmes qui se rattachent aussi étroitement que possible à l'objet principal de notre mandat: la pédagogie.

A partir de ces critères, nous avons retenu les composantes suivantes qui devraient, nous semble-t-il, apparaître en priorité au programme d'évaluation du système de l'enseignement collégial:

1- la structure des niveaux d'enseignement,

2- la "scolarisation collégiale",

3- les programmes d'études et le calendrier scolaire,

4- le "régime pédagogique national",

5- les conditions de travail des enseignants,

6- les conditions de travail des étudiants.

1. La structure des niveaux d'enseignement

La répartition en quatre niveaux d'enseignement plutôt qu'en trois, c'est-à-dire l'existence même d'un niveau collégial, du moins pour un comité comme le nôtre, doit être prise pour acquis; elle a valeur de postulat.

Par contre, l'aménagement du cheminement des étudiants d'un niveau à l'autre et les conditions dans lesquelles ils sont placés pour passer, par exemple, du secondaire au collégial et du collégial à l'université, doivent manifestement être évalués. Il s'agirait même, à notre sens, du premier objet à privilégier dans un "programme d'évaluation" du système. De façon à répondre à certaines questions fondamentales telles les suivantes:

a) Dans quelle mesure les hypothèses relatives à la "persévérance scolaire", qui sont forcément associées à la répartition des niveaux d'enseignement, se vérifient-elles dans les comportements concrets des populations étudiantes?

b) Dans quelle mesure les dispositions du système régissant l'admission au collège ou à l'université réduisent-elles indûment les taux de persévérance d'un niveau à l'autre?

2. La "scolarisation collégiale"

L'existence même d'un système d'enseignement, et plus particulièrement d'un système d'enseignement collégial, repose sur un postulat: c'est en "situation scolaire", c'est-à-dire dans un cadre institutionnel, que certains apprentissages, dont on reconnaît par ailleurs la nécessité, s'effectueront plus facilement, plus efficacement.

Formulé en termes aussi généraux, le postulat de la nécessité de la scolarisation apparaît difficilement contestable.

Lorsqu'on aborde les choses sous l'angle de tel ou tel apprentissage particulier, la démonstration de son bien-fondé demeure à faire. C'est une telle démonstration, dont on présume qu'elle a été faite, qui est sous-jacente à chacun des programmes et des cours que comporte l'enseignement collégial. La décision d'offrir tel programme ou tel cours présuppose, en effet, que les apprentissages correspondants ne s'effectueraient pas dans un autre contexte (famille, entreprise ou société), ou du moins qu'ils ne s'y effectueraient que plus difficilement ou moins efficacement.

C'est toute la question des rôles respectifs de l'institution scolaire et des autres types d'institutions composant la société que l'on pose ici dans la perspective des apprentissages requis, soit pour l'admission à des études ultérieures dont la justification est elle-même sujette à une démonstration analogue, soit pour l'exercice d'une fonction de travail.

Cette question se pose à deux paliers, le palier du système et celui des institutions.

Au palier du système, elle met d'abord en cause l'existence des programmes et des cours. Il faudra alors décider si les apprentissages requis auront tous à s'effectuer par mode "d'enseignement" et "d'études organisées" ou par mode d'expérience personnelle, de façon plus spontanée, moins aménagée.

Au palier de l'institution elle-même, elle met en cause le rôle qu'elle a à jouer: les apprentissages visés auront-ils à se faire dans le cadre du collège ou, comme le suppose le Rapport Nadeau, une partie d'entre eux pourront-ils s'effectuer en dehors du collège, dans les entreprises par exemple?

Advenant qu'à l'échelle du système on ait prévu la possibilité que les objectifs d'un programme donné soient atteints par une diversité d'activités de formation, les unes en contexte scolaire, les autres en contexte extra-scolaire, la question se posera enfin de la coordination précise entre l'enseignement dispensé au collège et l'enseignement dispensé ailleurs.

3. Les programmes d'études et le calendrier scolaire

Présumant que les programmes d'études seront établis dans une mesure déterminée à l'échelle provinciale par les organes appropriés (commissions de programmes ou autre chose), il faudra de toute évidence évaluer si leurs contenus sont adéquats par rapport aux objectifs visés: la poursuite d'études universitaires ou l'exercice d'une fonction de travail.

Mais, comme nous l'avons déjà indiqué, les programmes d'études ne sont pas seulement affaire de contenus; ils comportent aussi une dimension didactique: la répartition de ces contenus en séquences d'apprentissage. Cette répartition comporte à son tour deux aspects: la cohérence interne de l'aménagement des activités d'apprentissage et leur ordonnancement, ce qui met en cause les méthodes d'enseignement, d'une part; la répartition dans le temps de ces activités, ce qui met en cause le calendrier scolaire, d'autre part.

A l'échelle du système, le calendrier scolaire s'établira sur la base des temps moyens ou des temps minimaux qui sont requis pour les apprentissages prévus par les programmes, en se fondant sur les observations que fournissent les nombreuses études disponibles sur l'apprentissage et la didactique, sur les rythmes d'apprentissage des étudiants, compte tenu de leurs capacités et de leurs motivations, aussi bien que des méthodes d'enseignement utilisées par les maîtres.

Ces études ne fournissent cependant que des hypothèses de travail et le calendrier scolaire n'est lui-même, dans cette perspective, qu'une hypothèse de travail également.

Comment vérifiera-t-on si ces hypothèses de travail sont fondées?

C'est à ce point qu'il faut inscrire comme une nécessité l'évaluation des programmes d'études et du calendrier scolaire qui leur est associé.

Une telle évaluation pourrait prendre la forme de ce que le COPEPP appelait des "examens de service".

Ces examens ont en commun, avec ceux dont les institutions doivent assumer elles-mêmes la responsabilité, de viser à l'évaluation des apprentissages des étudiants.

Ils en diffèrent cependant par l'objectif immédiatement poursuivi. Les examens administrés par les collèges sont ordonnés à la sanction des études par l'octroi d'un diplôme. Les examens de service ont pour objet de vérifier dans quelle mesure les programmes d'études comme séquences d'apprentissage et le calendrier scolaire sont correctement établis.

4- Le "régime pédagogique national"

Le "régime pédagogique" doit évidemment faire aussi l'objet d'une évaluation à l'échelle du système.

Les dispositions qu'il contient sont-elles valables? Les règles communes ou les normes générales qui le définissent sont-elles fondées? Dans quelle mesure sont-elles nécessaires ou utiles à la cohérence de l'ensemble?

Les diverses stipulations du "régime pédagogique" sont ainsi objets d'évaluation à l'échelle du système, soit pour en vérifier le bien-fondé, soit pour en mesurer la contribution à la cohérence du système, critère ultime de l'inscription de telle ou telle disposition parmi les définitions du système.

Prenant pour acquis que les éléments majeurs composant le "régime pédagogique" seront précisément ceux que le "Livre blanc" énumère et que nous avons rappelés au chapitre précédent, l'évaluation à cet égard portera évidemment sur les matières qui font l'objet des stipulations du système: admission au collège ou à l'université, programmes, certification.

Au surplus, nous n'excluons pas de l'évaluation du "régime pédagogique"les relations entre le Ministère lui-même et le réseau de l'enseignement. Comment le Ministère procédera-t-il, en effet, pour veiller à la mise en oeuvre du "régime pédagogique" et au respect de ses directives?

Il existe présentement à cet égard des difficultés trop évidentes. On pourrait même parler de malaises. Bien sûr, il s'agit là d'une réalité difficile à cerner. En pareille matière, on peut trop aisément tomber dans la contestation inconsidérée ou la bonne conscience facile. Il n'empêche qu'il y a là matière à évaluation, une évaluation d'autant plus importante pour la gouverne des choses qu'une large part des équilibres généraux et du rendement du système dépend dans une large mesure de la façon dont s'établissent et se maintiennent les relations entre le Ministère et les instances décentralisées du réseau.

5- Les conditions de travail des enseignants

Ce ne sont pas les conditions de travail qui ont trait à la rémunération des enseignants que nous voulons proposer d'évaluer à l'échelle du système.

Nous situant dans une perspective pédagogique, ce sont plutôt les stipulations des conventions collectives qui définissent la tâche des enseignants.

Nous avons déjà dit notre sentiment sur les contraintes que les définitions imposées par les conventions en vigueur comportent pour les institutions quant à leur propre gouverne et pour les enseignants eux-mêmes quant à l'exercice de leur profession. Nous sommes loin d'être convaincus que des déterminations aussi précises et rigoureuses doivent être faites à l'échelle du système.

Les choses étant devenues ce qu'elles sont en matière de négociations entre le gouvernement et les centrales syndicales, il est bien probable cependant que la prochaine convention ne différera guère de la présente à cet égard.

Si tel est le cas et si la tâche des maîtres de l'enseignement collégial continue à faire l'objet d'une "définition de système", il s'impose, nous semble-t-il, que les paramètres employés pour établir la tâche de chaque enseignant soient évalués à l'échelle du système.

Sur quoi se fondent les valeurs numériques attachées à ces paramètres? Dans quelle mesure ces valeurs sont-elles autre chose qu'une "convention"? Quels"critères pédagogiques" ont permis de les établir?

Ces questions touchent le coeur de la pédagogie vécue dans une institution. Elles affectent non seulement le "bien-être" des enseignants, mais aussi et surtout les situations concrètes dans lesquelles sont placés les étudiants pour atteindre les objectifs d'apprentissage qui sont à l'origine même de leur inscription au collège.

Prenons acte du fait que la définition de la tâche des enseignants s'établit maintenant par une formule mathématique depuis qu'elle est devenue matière à négociation à l'échelle provinciale.

Ce que nous voulons mettre en relief, c'est que le consensus des parties dans la négociation n'est pas la preuve finale du bien-fondé des paramètres dont elles conviennent.

Ce que nous voulons également mettre en relief, c'est qu'il y a là matière à évaluation à partir de critères plus respectueux des exigences de la pédagogie et des objectifs que poursuivent les étudiants et les enseignants lorsqu'ils sont réunis en équipe de travail.

6- Les conditions de travail des étudiants

Le problème auquel nous faisons allusion sous cette rubrique est discrètement évoqué dans le "Livre blanc".

> "On constate qu'une proportion de plus en plus élevée d'étudiants des CEGEP bien qu'inscrits à temps plein pour bénéficier de la gratuité scolaire et obtenir, le cas échéant, des prêts et des bourses, poursuivent d'autres activités parallèles à leurs études, à tel point que le terme étudiant ne définit pas toujours avec assez de précision leur statut réel." (1)

C'est en fin de compte toute la question des conditions dans lesquelles les étudiants sont placés ou dans lesquelles ils se placent eux-mêmes pour la poursuite de leurs études qui est ici posée.

Au moins un aspect de ces conditions devrait faire l'objet d'une évaluation à l'échelle du système: le régime d'aide aux étudiants.

(10 "Livre blanc", p. 57.

c) Qui doit évaluer le système?

Si l'on répondait à cette question en appliquant à la lettre le principe du "Livre blanc" "que chacun doit évaluer ce qu'il fait", il faudrait dire que le Ministère lui-même doit procéder à l'évaluation de tous les éléments qui définissent le système comme tel.

Il n'y a aucun doute que ce ne sont pas les moyens qui lui manqueraient. Présumant qu'il ne fera pas de difficulté à reconnaître la nécessité d'une telle auto-évaluation, il pourrait aisément se doter des instruments nécessaires.

La difficulté majeure ne viendrait donc pas de la capacité technique du Ministère à s'auto-évaluer. Elle viendrait plutôt de la reconnaissance par les tiers de cette capacité et de l'objectivité des jugements portés. C'est tout le problème de la crédibilité de l'évaluation dans un processus d'évaluation quelconque.

Dans cette perspective, la création d'un Conseil des collèges et surtout la création d'une Commission d'évaluation rattachée à ce Conseil revêtent une importance déterminante pour le système d'évaluation dont nous proposons la mise en place.

Pourvu cependant que le mandat de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges aille au-delà de l'évaluation des institutions et rejoigne l'ensemble des éléments qui constituent le "système collégial", ce qui n'est certainement pas clairement exprimé dans la version actuelle de la "Loi sur le Conseil des collèges".

Aussi recommanderons-nous que les clarifications requises soient apportées à ce mandat et que la Commission soit explicitement chargée d'inclure le système de l'enseignement collégial tel que nous l'avons défini.

d) Comment évaluer le système?

Au sujet du "comment évaluer", nous nous en tiendrons à deux remarques d'ordre général.

(1) L'évaluation des apprentissages des étudiants comme mesure du rendement du système

La première de ces remarques portera sur un aspect de la méthodologie de l'évaluation qui a une incidence à la fois sur le système comme tel et sur les établissements. Par exemple, l'évaluation des apprentissages des étudiants, dont on reconnaît volontiers qu'elle appartient au champ de responsabilité institutionnelle en matière d'évaluation, peut aussi servir d'indicateur du rendement du système et du rendement des institutions, précisément selon la manière dont on l'effectue et selon la perspective plus ou moins large dans laquelle on se place.

Si on se contente d'évaluer les apprentissages des étudiants pour leur attribuer une note dans un cours donné et ultimement pour leur attribuer un diplôme d'études collégiales, c'est exclusivement le rendement des étudiants et la sanction de ce rendement qui définit la perspective.

Plus globalement, à l'échelle de l'institution, l'analyse des succès et des échecs et l'importance relative des uns et des autres pour l'ensemble des étudiants qui la fréquentent n'est certainement pas une donnée négligeable comme indice de la pédagogie qu'on y pratique.

Plus globalement encore, à l'échelle du système, la même donnée sera révélatrice du rendement du système tout entier, de ses programmes par exemple.

Voilà pourquoi, au titre de la méthodologie de l'évaluation du système, l'évaluation des apprentissages des étudiants peut être une variable extrêmement importante. C'est précisément ce que voulait signifier le Conseil supérieur de l'éducation dans le passage suivant de son rapport sur l'Activité éducative:

> "Nous pouvons définir le rendement du système scolaire par le rapport qui existe (chez l'étudiant) entre les éléments d'entrée dans le système et les éléments de sortie, ainsi que le temps qu'il a fallu à l'étudiant pour passer d'un point à l'autre. Le rendement s'accroît lorsqu'une modification apportée au fonctionnement du système améliore ce rapport. Il existe évidemment un grand nombre d'éléments qui se trouvent à l'entrée; mais sans analyser toutes ces données, il suffit ici d'attirer l'attention sur un point capital. Comme il s'agit de processus éducatif et d'expérience, et davantage que les progrès directement rattachés à cette expérience sont les facteurs prédominants capables d'améliorer ce rapport. Ce qu'est l'étudiant à son entrée dans le système - à savoir ses aptitudes et ses capacités, son degré de développement, son goût de l'étude, l'étendue relative de ses connaissances véritablement actives et pleinement assimilées - et ce qu'est l'étudiant et surtout ce qu'il est devenu au niveau de ses attitudes et de sa vie profonde - constituent les données capitales de ce rendement." (1)

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation: L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, p.67.

Ainsi, même dans l'hypothèse, conforme d'ailleurs à l'une des propositions du "Livre blanc" que l'évaluation des apprentissages des étudiants est la responsabilité exclusive des établissements, le Ministère devrait faire en sorte que ces évaluations institutionnelles puissent servir en même temps à l'évaluation des aspects pertinents du système. Les données contenues dans le "Bulletin cumulatif uniforme" que les institutions transmettent au Ministère pourraient fournir le matériau requis à cette fin.

(2) L'adaptation des critères d'évaluation à la nature et à la diversité des objets évalués

Une deuxième et dernière remarque d'ordre méthodologique portera sur le choix des critères appropriés aux objets d'évaluation.

En matière d'évaluation, peut-être plus qu'en d'autres matières, l'objectivité pure et le caractère scientifique des procédés employés ont été en quelque sorte mythifiés depuis que la pédagogie, autrefois perçue exclusivement comme un art, a commencé à nourrir l'ambition de devenir science.

Nous l'avons déjà souligné dans le troisième chapitre de notre deuxième partie: tout n'est pas évaluable à l'échelle d'une institution dans la pédagogie vécue. Cette mise en garde vaut aussi pour l'évaluation du système.

Par ailleurs, dans ce qui est évaluable et qu'il faut évaluer, tout ne s'évalue pas nécessairement par des critères rigoureusement scientifiques. Souvent les seuls critères utilisables sont d'un autre ordre. Ils sont de l'ordre des fins ou des objectifs dont le cadre de référence est davantage emprunté à un système de valeurs plutôt qu'à un système de "variables" scientifiques. Ainsi, la décision et la pratique afférente de centraliser ou de décentraliser telle responsabilité doivent d'abord être évaluées à la lumière d'une philosophie générale des styles de gouvernement et des valeurs qu'on associe à l'approche centralisatrice ou à l'approche décentralisatrice respectivement.

Ces quelques remarques suffisent à fonder les règles suivantes, qu'il n'est sans doute pas superflu de formuler même si elles ont toutes les apparences de truismes:

1°- Les critères d'évaluation doivent être adaptés à la nature et à la diversité des objets évalués.

2°- Ils doivent être également proportionnés aux objectifs visés dans une évaluation donnée et aux usages qu'on fera de ses résultats.

e) Quel usage fera-t-on des résultats de l'évaluation du système?

Le passage suivant du document intitulé "Politique générale des évaluations", servira d'introduction aux quelques remarques que nous avons à faire quant aux usages des résultats de l'évaluation du système.

> "L'évaluation est trop souvent perçue comme menaçante. Il importe de prendre ce phénomène en considération lorsqu'on élabore une politique en ce domaine. Ce sentiment de menace peut conduire à brimer certaines initiatives et à scléroser les énergies les plus positives d'une organisation. Les grandes organisations peuvent être plus vulnérables à ce chapitre. Sans cette prise en considération, la recherche de l'amélioration dans la qualité des services, au moyen des évaluations, risquerait d'être sérieusement compromise. Ainsi, l'implantation de la politique pourrait conduire à une situation à l'opposé de celle qui est recherchée. L'évaluation doit surtout conduire à connaître les mesures d'améliorations afin que des décisions puissent être prises par les responsables, pour mettre en place les moyens nécessaires à ces améliorations. Une évaluation qui ne ferait que le constat du succès ou de l'échec ne pourrait être perçue que comme punitive et serait vouée à devenir inopérante." (1)

(1) M.E.Q.: Politique générale des évaluations, pp. 22-23.

Nous comprenons d'autant mieux les intentions des auteurs de cette mise en garde contre des usages abusifs de l'évaluation d'une façon générale que nous avons nous-mêmes formulé quelques règles à cet égard dans la première partie de notre rapport (pages 85 à 88).

Nous sommes aussi d'accord avec l'idée que l'évaluation "doit conduire à des mesures d'améliorations", surtout s'il s'agit de l'évaluation du système.

Il ne faudrait cependant pas que,par crainte des perceptions dont elle peut être l'objet et du "sentiment de menace" qu'elle provoque souvent, on en vienne à édulcorer la démarche d'évaluation.

Cela dit, il demeure qu'en ce qui concerne l'évaluation du système, le problème du "bon usage" qu'on en fera de ses résultats est un problème majeur. Pour en illustrer la portée, nous nous en tiendrons à un seul exemple, celui des examens de service que nous avons nous-mêmes proposés.

Autant sommes-nous convaincus de la nécessité de tels examens pour l'évaluation de plusieurs aspects majeurs du système (programmes d'études, etc.), autant nous croyons essentiel que le Ministère procède à de tels examens en fournissant des assurances quant à l'usage qu'il fera de leurs résultats.

Ces résultats ne devraient pas être utilisés dans l'évaluation des enseignants; ils ne devraient pas l'être dans la certification des étudiants; ils ne devraient même pas l'être dans l'autorisation à donner, à maintenir ou à retirer,de dispenser un programme.

Le seul usage légitime que nous voyons à de tels examens se limite à fournir, au-delà des individus et des institutions en cause, des statistiques sur le rendement de l'activité, les apprentissages effectivement réalisés par les étudiants.

Au surplus, les examens de service ne devraient pas être administrés chaque année dans toutes les matières qui s'y prêtent. Ils pourraient très bien ne l'être que selon une périodicité biennale ou triennale; quelques matières seulement pourraient en faire l'objet pour une année donnée et sans doute suffirait-il qu'on les administre dans un échantillon représentatif des institutions collégiales.

Dans ces conditions, il nous semble que les "hypothèques psychologiques" dont l'évaluation de l'apprentissage des étudiants par des évaluateurs externes est presque fatalement grevée, devraient normalement être levées.

Section 2- Plusieurs études pertinentes

L'idée que le système de l'enseignement collégial doit faire l'objet d'une évaluation aussi bien que les institutions elles-mêmes n'est sans doute pas entièrement inédite. Il faut reconnaître, en effet, qu'elle est présente, au moins implicitement, dans les études suivantes, dont certaines ont déjà été mentionnées au premier chapitre de notre rapport.

1- Bilan de l'application du régime pédagogique-1974

2- Sondage sur l'application de l'article 20 du régime pédagogique et sur le système d'examens - 1978

3- Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial (C.E.T.E.C.):

   a) Opération inventaire 1973-74

   b) Recherche sur la tâche des enseignants du collégial

   c) Dossier comparatif des systèmes existant tant au Québec qu'à l'extérieur

4- Groupe interministériel de programmes et examens (G.I.P.E.X.)

5- Opérations RELANCE.

Ce relevé n'est peut-être pas exhaustif: il est bien probable que d'autres études ont été faites ou amorcées qui seraient susceptibles d'apporter une contribution à l'évaluation du système.

A tout événement, il est déjà intéressant de savoir que plusieurs études pertinentes ont déjà été effectuées. Le projet suggéré d'inscrire sa propre évaluation dans les opérations régulières du système ne commencerait donc pas à zéro. Il pourrait tirer parti des travaux accomplis et leur donner toute leur dimension en les intégrant à un programme d'ensemble.

Dans cette perspective, nous retiendrons comme particulièrement importantes les études de G.I.P.E.X. et l'Opération RELANCE.

b) Les études du Groupe interministériel de programmes et examens (G.I.P.E.X.)

Après avoir lu ce que nous avons dit de l'évaluation des programmes et de la place des examens dans le cadre d'une telle évaluation, on ne s'étonnera pas que les études du Groupe interministériel de programmes et examens nous paraissent dignes de mention, surtout en ce qui concerne les programmes du secteur professionnel.

> "Le GIPEX a pour objectif d'élaborer des profils professionnels dans le but de revaloriser les programmes de formation professionnelle. Dans le cadre de ce mandat, le groupe s'appuie sur les données de base du service des plans de carrières (SPC) du ministère du Travail et de la Main-d'Oeuvre. Ainsi, dans la description et l'analyse d'une profession, le SPC énumère les différentes tâches nécessaires à l'exercice de cette profession et spécifie les opérations et les exigences particulières reliées à chacune de ces tâches. La profession se définit alors selon le genre de travail exécuté, et ce, indépendamment du type d'entreprise.
>
> Cependant, dans un monde en constante évolution, les plans de formation doivent permettre de mieux s'adapter à la situation nouvelle et d'assurer à l'économie un personnel compétent et polyvalent. Par conséquent, l'étude de plusieurs professions, qui ont des traits communs, s'avère nécessaire. La fonction-type devient donc un regroupement de profession ayant des tâches communes et définies par rapport au genre de travail exécuté. Ce regroupement fournit alors une vision plus générale du milieu de travail, et la description des tâches, qui en découle, tient compte de cette orientation et facilite l'élaboration des connaissances professionnelles reliées aux techniques ou principes communs et aux diverses applications appartenant à chacune des professions regroupées.

(...)

Il est important de mentionner que les recherches menées par le GIPEX portent seulement sur les connaissances professionnelles. Elles ne touchent pas l'ensemble des connaissances reliées aux programmes d'enseignement. Le mandat de cet organisme est donc d'établir exclusivement par fonction-type la somme des connaissances professionnelles nécessaires. Le produit qu'il donne n'est pas un programme d'enseignement, mais une banque de connaissances reliée à des activités de travail. L'élaboration et l'implantation des programmes de formation professionnelle dans leur version définitive relèvent de la compétence du Service des programmes de chaque Direction générale du ministère de l'Education et du milieu scolaire."(1)

(1) M.E.Q.: Description de fonctions-types. Secteur: administration et informatique. Champ: Informatique, décembre 1977, pp. 1-3.

b) L'Opération RELANCE

Dans la perspective où nous nous sommes placés, les diverses études groupées au titre de l'Opération RELANCE prennent une signification particulière, comme on peut en juger par les extraits suivants du rapport publié en 1977 par le ministère de l'Education du Québec.

> "L'Opération Relance existe depuis 1972. Les objectifs de cette étude sont: premièrement, d'évaluer la situation des sortants des niveaux secondaire et collégial qui se dirigent sur le marché du travail ou qui poursuivent des études; deuxièmement, de quantifier le nombre d'étudiants qui quittent le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme et d'inventorier les raisons qui les ont poussés à le faire; et, troisièmement, de connaître l'opinion des sortants sur la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu.
>
> Cependant, depuis 1975, devant les interrogations nombreuses que se posent plusieurs catégories de personnes (administrateurs, parents, étudiants) sur les débouchés qu'offre le marché du travail, les responsables de Relance ont voulu, sans toutefois négliger les autres objectifs, cerner de plus près le phénomène d'intégration des sortants sur le marché du travail.
>
> En septembre 1975, paraissait une première étude sur l'efficacité de la formation professionnelle reçue dans les spécialités aux niveaux secondaire et collégial (1).
>
> Ce document fournit au lecteur la possibilité d'apprécier globalement la performance de chaque spécialité sur le marché du travail. Cette performance est évaluée au moyen d'une mesure d'efficacité qu'on appelle indice de rendement.

---

(1) Lapierre Roger: Etude de l'efficacité de la formation reçue dans les spécialités professionnelles au collégial et au secondaire, Statistiques préliminaires, Relance "75", D.G.P., M.E.Q., sept. 75.

> D'autre part, ce même document semble avoir été bien accueilli dans l'ensemble du réseau scolaire. De là, l'idée nous est venue de construire également un indice de rendement, mais qui rendrait compte, cette fois-ci, de l'efficacité de chaque spécialité (niveaux secondaire et collégial) sur une période de quatre ans (1973-1976)."(1)

Nous avions nous-mêmes songé à utiliser les données de Relance pour l'évaluation du Cégep de Limoilou. Malheureusement, nous avons dû renoncer à ce projet pour des raisons méthodologiques: faible taux de réponse, définition des "sortants", etc.

Nous croyons cependant que les opérations Relance devraient se poursuivre sous une forme modifiée qui assurerait une plus grande rigueur méthodologique. La définition de la population devrait notamment être modifiée de façon à exclure les étudiants qui n'ont qu'une année ou moins de formation dans un cégep. Des moyens devraient être pris pour accroître le taux de participation des sujets à l'étude.

A cette fin, nous suggérons que le Ministère, tout en n'accroissant pas le budget consacré à ces opérations, mais en leur garantissant une plus grande rigueur scientifique, élabore un plan de travail qui s'échelonnerait sur trois ou quatre ans, au lieu d'essayer de couvrir chaque année tous les programmes et tous les cégeps.

On pourrait ainsi, avec la même mise de fonds, augmenter le taux de réponse et la taille de l'échantillon, et approfondir l'analyse des données recueillies.

Une image triennale claire de la situation des étudiants de cégep nous apparaît préférable à une image annuelle floue.

---

(1) M.E.Q.: RELANCE. Etude de la situation des sortants de l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et collégial pour la période de 1973 à 1976, p.7

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

L'évaluation du système: un préalable, une nécessité, un artisan

Les conclusions suivantes se dégagent des analyses que nous avons faites du système et de son évaluation:

1° La notion même de système, au sens où nous l'avons entendu, pose des problèmes considérables d'identification des éléments qui le composent. Il y a une sorte de préalable à l'évaluation proprement dite. Pour engager la réflexion des instances en cause, nous avons présenté ces quelques matériaux susceptibles de contribuer à une définition du système qui permettrait de distinguer sans équivoque entre ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des institutions. Ce qui nous apparaît une nécessité non seulement pour des fins d'évaluation, mais aussi pour des fins de "bon gouvernement" du système lui-même et pour des fins de décentralisation.

2° Que le système doive être évalué, la chose nous paraît aussi essentielle que l'évaluation des institutions elles-mêmes. Les justifications d'une telle évaluation sont fondamentalement les mêmes dans les deux cas.

3° Qui sera le maître d'oeuvre de l'évaluation du système? Il nous semble aller de soi que le Conseil des collèges et sa Commission d'évaluation soient chargés de cette tâche plutôt que le Ministère lui-même. Ce qui suppose que le mandat du Conseil et de sa Commission à cet égard soit clarifié en conséquence.

TROISIEME PARTIE

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

INTRODUCTION

Contrairement à l'évaluation du système, "l'évaluation institutionnelle" a fait l'objet, depuis l'origine même des cégeps, d'une multitude d'analyses et d'études, comme nous l'avons vu dans la première partie de notre rapport. Les travaux de CADRE, notamment, fournissent à l'évaluation des institutions des matériaux à la fois élaborés et valables, pour ne pas parler d'autres sources documentaires ou d'autres expériences analogues.

Il va de soi, cependant, que nous ne sommes pas en mesure d'exploiter comme il conviendrait l'ensemble des données actuellement disponibles sur le sujet pour formuler la problématique de l'évaluation institutionnelle. Nous nous contenterons, à cet égard, de présenter quelques considérations générales qui feront l'objet d'un premier chapitre.

Par contre, il nous semble justifié de faire état de façon assez élaborée des deux expériences concrètes d'évaluation institutionnelle qui ont été menées à Limoilou en 1978 et 1979, celle de notre propre comité et celle de l'évaluation du département interdisciplinaire que d'autres chercheurs ont été chargés d'effectuer. Nous les décrirons dans les deux chapitres que nous leur consacrons.

Finalement, en guise de conclusion à cette troisième partie, nous tenterons de dégager de ces deux expériences quelques leçons qui s'ajouteront à celles qu'on peut également tirer d'autres expériences du même genre.

CHAPITRE 6

QUELQUES CONSIDERATIONS GENERALES

Introduction

A propos de l'évaluation institutionnelle, il faudrait en principe reprendre les cinq questions qui nous ont servi à articuler la problématique de l'évaluation d'une façon générale et plus spécifiquement, celle de l'évaluation du système.

Une telle approche nous forcerait à des répétitions fastidieuses si nous la prenions intégralement. Ainsi à la question "pourquoi évaluer?", il nous semble que nous avons déjà répondu assez explicitement dans la première partie pour qu'il ne soit pas nécessaire de revenir là-dessus.

Par contre, il ne sera certainement pas superflu que nous soyons aussi explicites que possible au sujet de l'identification des objets à propos desquels on doit se poser la question de l'évaluation dans le cadre d'un collège, ce qui réfère à la question: "Quoi évaluer?"

De même en est-il des problèmes relatifs à l'identification de l'évaluateur institutionnel: "Qui doit être responsable de l'évaluation dans un collège?" est, en effet, une question majeure à se poser.

Les nombreuses interrogations qu'on peut légitimement formuler quant aux méthodes d'évaluation et quant aux usages des résultats de l'évaluation doivent-elles être reprises en fonction de "l'évaluation institutionnelle"? Sans aucun doute. Mais nous n'avons guère plus à dire à ce propos que ce que nous avons déjà dit jusqu'à présent. Nous reviendrons cependant là-dessus de façon incidente et occasionnelle lorsque nous relaterons les deux expériences d'évaluation en contexte institutionnel au sujet desquelles nous déposons les matériaux requis: celle de notre propre comité et celle du Groupe Pépin-Rhéaume.

Une autre question ne doit cependant pas être négligée dans la perspective d'une approche globale au problème de l'évaluation pour l'ensemble de l'enseignement collégial. La distinction sur laquelle nous avons insisté que l'évaluation doit s'effectuer à deux paliers, le palier du système comme tel et le palier des institutions qui le composent, ne comporte absolument pas la conséquence que ces deux paliers d'évaluation sont étrangers l'un à l'autre. Au contraire, comme nous l'avons déjà évoqué, des correspondances existent et doivent être maintenues entre ces deux ordres d'évaluation.

Compte tenu des commentaires qu'on vient de faire, le présent chapitre comprendra d'abord quatre sections qui auront en commun de traiter de l'évaluation institutionnelle proprement dite:

- la première portera sur l'obligation désormais faite aux collèges d'évaluer;
- la deuxième section précisera les significations qu'il y a lieu de donner à l'expression "évaluation institutionnelle";

-la troisième identifiera les objets à inscrire dans un programme d'évaluation institutionnelle;

-la quatrième section parlera de l'agent principal de l'évaluation institutionnelle: le bureau d'évaluation;

Il comprendra aussi une cinquième et dernière section qui traitera des correspondances entre l'évaluation institutionnelle et l'évaluation du système.

Section 1- Les collèges ont désormais l'obligation d'évaluer

La nécessité de l'évaluation a été constamment évoquée depuis la création des collèges. De nombreux travaux ont porté sur le sujet, notamment ceux de C.A.D.R.E. et de P.E.R.P.E.

Néanmoins, les collèges ont toujours été libres de procéder à des évaluations de leurs pratiques institutionnelles ou de ne pas y procéder.

Ce ne sera plus désormais le cas: selon les orientations définies par le"Livre blanc" et confirmées par la "Loi sur le Conseil des collèges", les collèges auront à l'avenir à se donner une politique d'évaluation

L'examen de ces politiques est, en effet, l'un des éléments majeurs du mandat de la Commission d'évaluation. Comment pourrait-elle remplir son mandat à cet égard, si on ne postule pas que les collèges ont corrélativement l'obligation d'avoir une politique des évaluations qui les concernent?

Section 2- La double signification de "l'évaluation institutionnelle"

Sous cette rubrique nous visons surtout à dissiper une équivoque que l'expression "évaluation institutionnelle" peut facilement véhiculer et qui gêne la réflexion sur l'orientation des actions à poser.

"L'évaluation institutionnelle" peut s'entendre, en effet, de deux manières: l'évaluation d'une institution, d'une part, et l'évaluation par une institution, d'autre part.

L'évaluation d'une institution connote que l'objet de l'évaluation, c'est l'institution elle-même et ce qui la caractérise en tant que telle, quel qu'en soit l'agent.

L'évaluation par l'institution ne renvoie pas à la notion de l'objet de l'évaluation, mais exclusivement à celle de l'agent d'évaluation, quel qu'en soit l'objet.

En tant qu'objet d'évaluation, une institution est comparable au système lui-même. De même que le système se définit en fonction de ce qui structure les cohérences nécessaires pour que les variables qui le composent constituent précisément un système, c'est-à-dire un ensemble articulé, de même une institution se définit par l'harmonisation de ses composantes.

Comme agent d'évaluation, l'institution collégiale peut être à la fois orientée vers elle-même et les réalités vécues qu'elle

représente, d'une part, et vers le système, d'autre part.

Cette distinction étant faite, c'est à propos des objets d'évaluation qu'on peut en tirer toutes les conséquences, ce que nous ferons dans la section suivante.

Section 3- Les objets de "l'évaluation institutionnelle"

De ce qu'on vient de dire de la double signification associée à l'expression "évaluation institutionnelle", il découle que celle-ci aura à s'effectuer à deux paliers: le palier de l'institution comme système, d'une part; et le palier des actions des composantes de l'institution, d'autre part.

Il découle également qu'il faudra identifier aussi clairement que possible les objets de l'évaluation institutionnelle qui correspondent au collège comme partie d'un système plus large et au collège considéré en lui-même, à la fois comme partie de l'ensemble de l'enseignement collégial et comme lieu d'harmonisation du comportement de ses composantes.

Nous reviendrons sur le collège comme partie du système global lorsque nous parlerons, dans la quatrième section, des concordances entre l'évaluation de ce dernier et l'évaluation institutionnelle. Pour l'instant, au titre de l'identification des objets de l'évaluation "interne" du collège, nous nous en tiendrons aux deux aspects que celle-ci comporte nécessairement, l'évaluation des comportements de l'institution comme telle et l'évaluation du comportement de ses composantes.

a) L'évaluation interne du collège comme système

C'est dans la perspective de l'harmonisation des rôles qu'elles ont à y assumer comme composante institutionnelle que nous avons défini l'objet de l'évaluation interne d'un collège comme système.

Cette harmonisation s'effectue d'abord et principalement par les objectifs que le collège se donne.

Elle s'effectue également par les mécanismes de concertation et de décision qui encadrent l'exercice des responsabilités des diverse composantes et qui s'inscrivent dans des règlements de régie interne.

Elle s'effectue enfin par le contenu des décisions de "politique générale" auxquels donne lieu la gestion: budget, effectifs, programmation institutionnelle des enseignements, etc.

Les objets de ce genre constituent la matière de l'évaluation de l'institution en tant que telle.

Les autres objets sur lesquels peut porter l'évaluation institutionnelle ne sont pas de l'ordre de l'institution proprement dite, mais plutôt de l'ordre des comportements des composantes.

b) L'évaluation des actions des composantes d'un collège

Premier objet de l'évaluation: les apprentissages des étudiants. Dans l'ordre des actions des composantes d'un collège, la priorité doit être manifestement accordée aux actions des étudiants eux-mêmes, c'est-à-dire aux apprentissages pour lesquels ils ont décidé de s'inscrire dans le processus de scolarisation offert par le collège.

Deuxième objet, non seulement étroitement associé mais subordonné au premier, la didactique, c'est-à-dire les moyens techniques dont les maîtres font usage et qui parfois en tiennent lieu comme c'est le cas dans l'enseignement programmé et dans toutes les méthodes du type Plan Dalton ou Plan Winnetka, eux-mêmes héritiers lointains de Pestalozzi, pour ne pas parler du manuel traditionnel.

Troisième objet d'évaluation interne, corollaire ou variable des deux premiers, ce que sont quant à leurs antécédents les deux seuls protagonistes véritables du processus de scolarisation, les étudiants et les maîtres.

Quatrième objet: les conditions de travail dans lesquelles les uns et les autres sont placés pour remplir leurs fonctions. Les conditions de travail relatives à leur subsistance matérielle, le système de l'enseignement collégial peut très bien se charger de les déterminer, comme nous l'avons

reconnu quand nous avons analysé les objets qui définissent le système de l'enseignement collégial. Les conditions de travail relatives aux aménagements auxquels peuvent donner lieu les circonstances concrètes dans lesquelles une institution donnée est placée pour définir à la fois la tâche des enseignants et celle des étudiants, ces conditions affectent directement la didactique: ce sont elles que nous visons comme quatrième objet d'évaluation institutionnelle.

Cinquième objet d'évaluation: les actions des gestionnaires. Cette évaluation se situe dans la même perspective que celle des comportements des deux autres composantes que nous avons identifiées, les étudiants et les enseignants.

Sixième objet d'évaluation: le rôle et son exercice d'une composante relativement nouvelle, celle des "professionnels". Dans ce cas, nous parlons à la fois du rôle et du comportement précisément parce qu'il s'agit d'un type d'employés dont on mesure mal encore la place qu'ils doivent prendre dans l'institution et la manière dont ils peuvent être "soutien" pour les autres composantes ou paradoxalement, "agent" de leurs revendications respectives selon les idéologies qui animent leur participation à la vie de l'institution.

Septième objet: les actions des personnels de soutien. Les comportements de ceux-ci sont aussi déterminants pour la santé d'une institution que ceux des autres composantes, même si dans la perception commune, on n'en prend conscience que dans des situations

de crise. Au-delà de telles situations, l'importance du rôle que ces personnels ont à jouer comporte un corollaire quant à la portée de leurs actions: celles-ci doivent être évaluées au même titre que celles des autres.

En somme, comme matière ou objet d'évaluation, on ne voit pas de raison d'exclure en principe un comportement quelconque de l'une ou de l'autre des composantes d'un collège.

Reste à savoir cependant s'il y a lieu de procéder à toutes les évaluations théoriquement possibles.

Cette question en est une à la fois d'opportunité et de "faisabilité technique".

L'évaluation de tous les objets que nous avons identifiés se heurte, en effet, à des contraintes techniques quant à la qualité même d'une évaluation présumément objective. Elle se heurte aussi à des résistances psychologiques dont il ne faut certes pas minimiser l'importance.

Les commentaires que nous avons faits précédemment sur "l'inévaluable objectif" et sur "l'inévaluable stratégique" trouvent ici un champ privilégié d'applications.

Section 4- L'agent principal de l'évaluation institutionnelle: le Bureau d'évaluation

Quels seront les agents de l'évaluation institutionnelle comme on vient de la définir? Comment tenir compte à cet égard de la diversité des objets sur lesquels elle doit porter?

Abordant ces questions à partir de la base, si l'on peut dire, on peut regrouper dans une première catégorie les objets d'évaluation institutionnelle qui sont les plus proches de l'action concrète des composantes d'un collège. Dans ce cadre, c'est la question de l'auto-évaluation qu'il faut trancher.

Les étudiants seront-ils les évaluateurs de leur apprentissage, les enseignants de leur didactique, les gestionnaires de leur gestion et finalement le Conseil d'administration lui-même de son administration?

La réponse à cette question doit être nuancée.

S'il s'agit notamment de l'évaluation des apprentissages des étudiants, il nous semble aller de soi que l'agent principal doit en être le maître lui-même. L'expression d'agent principal n'exclut pas toutefois une certaine participation des étudiants, mais cette participation ne devrait pas, à notre sens, devenir l'équivalent d'une auto-évaluation pure et simple. Elle pourrait toutefois prendre la forme d'une participation à la détermination des critères et de la méthodologie de l'évaluation de leur propre acquisition de connaissances ou d'autres apprentissages.

Notre approche sera la même, mutatis mutandis, pour ce qui est de l'auto-évaluation des comportements des diverses composantes d'un collège: un tiers devrait en être l'agent principal, les composantes elles-mêmes pouvant être inscrites dans l'élaboration des critères et de la méthodologie de l'évaluation.

Les objets à propos desquels nous venons de trancher, trop sommairement sans doute, la question de l'auto-évaluation ne sont pas les seuls susceptibles de se prêter aux mêmes interrogations. Qui sera, en effet, l'agent principal de l'évalution pour ces autres objets qui correspondent à la définition d'un collège comme institution, c'est-à-dire d'un collège comme système? Qui sera l'agent principal de l'évaluation des objectifs du collège, par exemple, ou de son rendement global par rapport à ces objectifs?

De toute évidence, l'évaluation des comportements de chacune des composantes ne permet pas de rejoindre cette dimension globale des choses. Un autre type d'évaluation doit s'inscrire dans le processus, qui se donnera précisément pour objet la totalité des comportements de l'institution comme telle.

L'identification d'un agent principal de l'évalution à cet égard pose des problèmes particulièrement complexes.

L'application sans nuance du principe que "l'évaluateur" doit être distinct de l'évalué et qu'il doit normalement être un tiers par rapport à celui-ci, conduirait normalement à la conclusion que l'agent principal de l'évaluation de ce qui définit une institution comme telle proviendra de l'extérieur, soit du ministère de l'Education, soit du Conseil des collèges et de sa Commission d'évaluation.

C'est à ce point précis que se place l'une des recommandations majeures de notre rapport en matière d'évaluation: un Bureau d'évaluation devrait être dans un collège l'agent principalement responsable de l'évaluation institutionnelle, lorsque celle-ci a pour objet l'évaluation de l'institution comme telle.

Ainsi formulée, notre recommandation est l'équivalent de ce que d'autres, qui se sont penchés sur le même problème, ont placé sous la rubrique de l'auto-évaluation.

A nous aussi, l'auto-évaluation institutionnelle paraît la seule approche réaliste en la matière.

A deux conditions, cependant, qui touchent l'essentiel des choses et qui déterminent le statut et le rôle de l'agent évaluateur en l'occurrence.

La première condition renvoie, en effet, au statut et au rôle du Bureau d'évaluation à l'intérieur de l'institution elle-même; la seconde, à son statut et à son rôle par rapport aux agents de l'évaluation du système de l'enseignement collégial.

a) Le statut du Bureau d'évaluation à l'intérieur du collège

Quant au statut à l'intérieur du collège du Bureau d'évaluation proposé, les recommandations qui suivent visent à respecter les principes que nous avons formulés au chapitre 3 de la première partie.

1.- Le Bureau d'évaluation institutionnelle (B.E.I.) est l'instrument technique que le Conseil d'administration se donne et qu'il dote du personnel requis pour assumer sa propre tâche d'auto-évaluation institutionnelle.

2.- Le B.E.I. relève directement de l'autorité du Conseil d'administration quant à la définition des contenus de son mandat, c'est-à-dire quant au contenu du programme d'auto-évaluation institutionnelle du collège.

3.- Le B.E.I. relève, quant à son administration courante, du directeur général et se place, en conséquence, dans l'organigramme du collège, parmi les autres services généraux que la direction générale du collège comporte (Secrétariat général, Bureau du personnel, etc.), et dont il sera question dans le deuxième tome de notre rapport, dans la partie relative au mode de gestion.

4.- Le programme de travail du B.E.I. est déterminé chaque année par le Conseil d'administration.

5.- Le programme de travail du B.E.I. comporte, en priorité, un premier objet: la politique d'auto-évaluation institutionnelle que le collège doit se donner en vertu de la nouvelle législation. Dans le cadre de cette politique, il comprend aussi l'identification des objets particuliers sur lesquels le Conseil d'administration entend mettre l'accent pour une année donnée en ce qui concerne un aspect ou l'autre de l'évaluation de l'institution comme système ou de l'évaluation des actions des diverses

composantes, compte tenu des exigences des opérations courantes du collège, c'est-à-dire de la nécessité d'évaluer, sur une base annuelle ou biannuelle certaines de ces actions: les apprentissages des étudiants, par exemple, ou toute autre catégorie d'actions de toute autre composante à propos desquelles il s'impose de procéder à des évaluations selon une certaine périodicité. Il comprend enfin l'évaluation de certains objets qui, compte tenu d'une conjoncture donnée, s'impose à l'attention du Conseil d'administration.

6.- Le B.E.I. soumet chaque année un rapport de ses activités au Conseil d'administration qui détermine, à la lumière de ce rapport, le programme pour l'année à venir.

7.- Le personnel dont le B.E.I. est doté fait partie de l'effectif du collège, mais aucune des personnes qui le composent n'est présumée appartenir à l'une ou l'autre des composantes du collège, pour respecter le principe que les évaluateurs ne doivent être liés, dans l'exercice de leur fonction, à aucune des composantes évaluées. Cette proposition n'exclut pas que les personnels en cause, s'ils sont recrutés parmi ceux de l'une ou l'autre des composantes, demeurent pour la définition de certaines de leurs conditions de travail (la rémunération et autres avantages connexes), partie de ces composantes. Dans cette hypothèse, c'est par mode de détachement qu'ils seraient affectés au B.E.I., étant entendu que durant la période de détachement, ils n'ont d'aucune manière à rendre compte de leurs actions à la composante d'où ils proviennent.

8.- Le B.E.I. dispose de la liberté professionnelle requise pour choisir la méthodologie appropriée à l'une ou l'autre des évaluations dont il est responsable de l'orientation ou de la mise en oeuvre dans le cadre du mandat qui lui est confié par le Conseil d'administration et qui doit comporter non seulement l'identification des objets sur lesquels l'évaluation portera, mais aussi celle des usages que le Conseil d'administration entend faire des résultats de cette évaluation.

b) Le statut du Bureau d'évaluation par rapport aux instances chargées de l'évaluation du système

La législation de juin 1979 confie à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges le mandat d'évaluer les "politiques institutionnelles d'évaluation".

Nous avons déjà dit notre accord sur cette disposition législative quant à son principe, à la fois dans le sens que les collèges auront désormais l'obligation de se donner une politique d'évaluation et dans le sens que cette politique fasse elle-même l'objet d'une évaluation externe à l'échelle du système de l'enseignement collégial.

Ce que notre recommandation d'instituer dans chaque collège un Bureau d'évaluation ajoute au projet défini par la législation, c'est la mise en place, au palier de chaque institution, d'un interlocuteur valable et qualifié pour la Commission d'évaluation.

Nous l'avons déjà dit, l'évaluation institutionnelle n'est pas entièrement contenue à l'intérieur d'une institution. A divers égards, elle débouche sur l'évaluation du système et réciproquement. C'est la face externe de l'évaluation institutionnelle et elle met en cause ce dont nous voulons traiter dans la section suivante: les correspondances, quant à leurs contenus, entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle.

Elle met aussi en cause, quant aux organismes qui en sont chargés, de part et d'autre, les relations que ces organismes ont à établir entre eux.

A ce sujet, nous formulons les recommandations suivantes:

1.- Le B.E.I. est l'unique interlocuteur immédiat des instances centrales d'évaluation, que ces instances centrales soient la Commission d'évaluation du Conseil des collèges ou le Conseil lui-même ou toute autre instance.

2.- A titre d'interlocuteur des instances centrales d'évaluation, le B.E.I. doit être mandaté par le Conseil d'administration dont il relève pour:

a) aménager à l'intérieur du collège la cueillette des données dont les instances centrales d'évaluation peuvent avoir besoin pour leurs fins propres (examens de service, intégration de l'évaluation des apprentissages des étudiants et analyse de leurs cheminements dans la perspective de l'évaluation globale du système, participation aux études du type RELANCE, etc.);

b) analyser les conclusions de toute évaluation du système et en tirer les conséquences pertinentes pour la gouverne du collège;

c) contribuer à la mise au point des méthodologies d'évaluation les plus valables, à la fois pour l'évaluation du système et pour l'évaluation institutionnelle.

Section 5- Les correspondances entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle

Plusieurs des matières à propos desquelles nous avons déjà dit qu'elles doivent faire l'objet de définitions au palier du système et des évaluations correspondantes, sont aussi l'objet de l'évaluation institutionnelle. Il faut donc s'interroger sur les correspondances à établir ou à maintenir entre l'évaluation des unes et des autres.

Pour certaines de ces matières, la correspondance prend la forme d'une simultanéité de l'évaluation du système et de l'évaluation institutionnelle (il y a alors coïncidence entre l'une et l'autre); pour d'autres, elle prend la forme d'une complémentarité.

A- La simultanéité de l'évaluation du système et de l'évaluation des institutions dans certaines matières

1- L'évaluation du système par le "cheminement des étudiants"

Ce type d'évaluation du rendement du système est manifestement en même temps une évaluation du rendement des institutions qui le composent.

2- L'évaluation des apprentissages des étudiants

Nous avons suggéré que les apprentissages des étudiants fassent l'objet d'une évaluation à l'échelle du système au moyen de ce que nous avons appelé des "examens de service".

De tels examens serviront non seulement à établir dans quelle mesure le système atteint ses objectifs quant aux acquisitions effectives des étudiants, mais aussi à fournir aux institutions des indications qui leur permettront de se situer elles-mêmes, à cet égard, dans l'ensemble du réseau et, par conséquent, de s'évaluer.

B- La complémentarité de l'évaluation du système et de l'évaluation des institutions dans certaines matières

Il ne faudrait pas interpréter la brièveté des remarques qui suivent comme l'indice de l'importance que nous accordons à cette question.

La façon dont nous avons défini le rôle du Bureau d'évaluation dans un collège montrait déjà, au contraire, toutes les possibilités de complémentarité qu'il y aurait lieu d'établir entre l'évaluation à l'échelle du système et l'évaluation à l'échelle institutionnelle.

On voudra donc bien comprendre que la seule mention, aussi brève que nous la faisons, de l'évaluation du "régime pédagogique" et de l'évaluation des programmes d'études comme thèmes de complémentarité entre les deux niveaux d'évaluation n'épuise absolument pas le répertoire des complémentarités souhaitables.

1- L'évaluation du "régime pédagogique"

L'évaluation du "régime pédagogique" à l'échelle nationale ne saurait manifestement se faire qu'en liaison avec l'évaluation de ses modalités d'application à l'échelle des institutions.

2- L'évaluation des programmes d'études

Les programmes d'études, quant à leurs contenus, se fondent, selon le cas, soit sur les exigences des études universitaires, soit sur les exigences de l'exercice des fonctions de travail. Mais un

programme d'études n'est pas seulement affaire de "contenus d'apprentissage", il détermine aussi ou postule une séquence des apprentissages à effectuer dans les divers cours qu'il comprend. L'évaluation de la correspondance des contenus aux exigences des études universitaires ou à celles des fonctions de travail peut et doit se faire au palier du système; celle des programmes comme "séquences d'apprentissage" se fera nécessairement à partir de l'expérience des professeurs et des étudiants à l'intérieur de chaque institution, avant de s'inscrire dans une perspective du système[1].

(1) Mentionnons à ce sujet, aussi bien qu'au sujet des pratiques pédagogiques, l'intérêt d'un instrument comme celui du P.E.R.P.E.

CHAPITRE 7

UNE EXPERIENCE D'EVALUATION INSTITUTIONNELLE: L'EVALUATION DU DEPARTEMENT INTERDISCIPLINAIRE

Introduction

Selon le témoignage de plusieurs de nos interlocuteurs, la question de l'évaluation du département interdisciplinaire se serait posée au moment même où il a été créé au printemps 1977. Nous n'avons cependant pas réussi à obtenir la confirmation documentaire de cette information.

Quoi qu'il en soit du moment précis où la question s'est posée, l'évaluation du département interdisciplinaire aura donné lieu à une suite d'épisodes assez particuliers et de conclusions assez paradoxales quant à la relation entre l'évaluation et le processus décisionnel.

Premièrement, une équipe d'experts fut chargée d'y procéder et a remis un rapport dont on a affirmé qu'il n'avait pas été déterminant quant à la décision prise à propos du département.

Deuxièmement, un dossier considérable a été constitué par les services réguliers du collège qui aurait été le principal matériau considéré dans la décision du Conseil d'administration.

Troisièmement, notre propre comité a lui aussi effectué une certaine évaluation du département dans le cadre de son mandat, mais la décision d'abolir le département était déjà prise lorsque nous avons remis au Conseil d'administration la version préliminaire de notre rapport.

Dans quelles circonstances et selon quel cheminement les choses se sont-elles ainsi produites? C'est ce que nous relaterons dans ce chapitre.

Section 1- La décision d'évaluer le département interdisciplaire et le choix des évaluateurs

Dès sa création par le Conseil d'administration du Collège de Limoilou, le département interdisciplinaire a été l'objet d'une opposition systématique, en particulier de la part du Syndicat des professeurs et de quelques départements directement concernés par le transfert de professeurs ou de "charges de travail" à ce nouveau département.

Il n'a pas cessé par la suite d'être contesté par ces mêmes opposants et par divers autres intervenants, tels que les parents et leur association.

Ainsi, la publication par le département de son premier prospectus(1), est apparue comme une sorte de provocation aux yeux de certains parents qui n'acceptaient pas que le Collège eût

> "permis qu'un document si confus dans son contenu, si imprécis dans ses objectifs et d'un si mauvais goût dans sa présentation soit expédié aux étudiants pour leur donner supposément de l'information sur le projet interdisciplinaire."(2)

---

(1) "Cours offerts par le département interdisciplinaire - Automne 1977".

(2) Lettre adressée par le président de l'Association des parents du Collège de Limoilou au secrétaire du Conseil d'administration, le 2 décembre 1977.

A sa séance du 22 décembre 1977, le Conseil d'administration prenait connaissance de la lettre de l'Association des parents, qui en avait d'ailleurs fait transmettre une copie au ministre de l'Education lui-même.

C'est au cours de cette même séance que le Conseil d'administration décidait qu'il fallait procéder à une évaluation du département et, à cette fin, résolvait ce qui suit:

> "104.04.01 (...) que le Conseil d'administration demande à la coordination pédagogique (D.S.P.) de mettre sur pied un processus d'évaluation concernant l'expérience du projet de l'interdisciplinaire et qu'il y alloue les ressources financières nécessaires."
>
> "104.04.02 (...) que l'objet de l'évaluation, dont il est question à la proposition précédente, porte entre autres sur l'aspect apprentissage et sur l'aspect développement chez l'étudiant."
>
> "104.04.03 (...) que l'administration pédagogique remette un rapport d'étape lors de l'assemblée régulière de mars 1978, date à laquelle le Conseil d'administration décidera du moment de la remise du rapport final."(1)

La "coordination pédagogique", dans l'exécution du mandat de "mettre sur pied un processus d'évaluation", en était venu à la conclusion qu'un professeur soit chargé d'évaluer le département interdisciplinaire.

---

(1) Extrait du procès-verbal de la 104^{e} réunion du Conseil d'administration.

Un concours pour le choix de ce professeur a donc été ouvert en conséquence.

Cette façon de procéder devait cependant soulever quelques difficultés aux yeux de certains membres du Conseil d'administration. Le procès-verbal de la 106e réunion du Conseil d'administration (25 janvier 1978) note en effet que:

> "Des questions sont posées concernant le poste de professeur qui a été ouvert récemment, lequel professeur serait affecté au projet d'évaluation du département interdisciplinaire."(1)

Le problème est alors tranché par la proposition suivante, adoptée à la même réunion.

> "106.13.01- Il est proposé (...) d'annuler ce poste de professeur et, qu'en lieu et place, soit ouvert un poste de professionnel, conformément à la convention collective des professionnels."(1)

En même temps qu'on amorçait ainsi le recrutement d'une évaluation pour le département interdisciplinaire, le Conseil d'administration créait, dans les circonstances que nous relaterons plus loin, le Comité d'évaluation

---

(1) Extrait du procès-verbal de la 106e réunion du Conseil d'administration.

pédagogique et il en nommait les membres le 29 mars 1978. Ayant appris, dans les premières semaines d'avril, que le Collège cherchait à recruter un professionnel pour procéder à une autre démarche d'évaluation que la sienne, le Comité s'est inquiété du dédoublement qui pourrait en résulter. Aussi, le président du Comité proposait-il dans la lettre suivante qu'il adressait au président du Conseil d'administration dès le 26 avril, une façon de résoudre ce problème.

> "Nous avons été informés que le Conseil d'administration du Cégep de Limoilou procède au recrutement d'un conseiller pour faire l'évaluation du département interdisciplinaire.
>
> Une telle évaluation s'inscrit manifestement dans le cadre du mandat confié au Comité d'évaluation pédagogique créé le 29 mars dernier par le Conseil d'administration.
>
> Aussi, le comité s'est-il interrogé sur la façon, soit d'éviter le double emploi dans la poursuite des travaux requis du comité par le Conseil d'administration, soit d'assurer leur coordination effective.
>
> Diverses hypothèses peuvent être envisagées à cet égard, la plus simple étant évidemment que le conseiller fasse partie du personnel professionnel dont le comité aura besoin de toute manière.
>
> Par souci d'économie des efforts, c'est cette solution que le comité favorise puisqu'elle n'impliquerait pas une révision radicale de la décision déjà prise par le Conseil d'administration et qu'elle éviterait le double emploi.
>
> Advenant que le Conseil d'administration retienne une autre solution, j'ai l'honneur de vous informer que le comité souhaiterait être impliqué dans la mise au point des aménagements des objectifs visés: éviter le dédoublement, d'une part, et garantir l'objectivité de l'étude, d'autre part.
>
> Espérant que vous pourrez me fournir, sur le problème posé, le point de vue du Conseil d'administration, dans les meilleurs délais, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs."

La réaction du Conseil d'administration à cette proposition fut transmise au Comité le 4 juin:

> "En réponse à votre demande en date du 26 avril 1978 concernant le conseiller chargé de faire l'évaluation du département interdisciplinaire, le Conseil d'administration, lors de son assemblée tenue le 10 mai 1978, m'a prié de vous communiquer la décision qu'il a prise à cet égard.
>
> Le Conseil d'administration considère, en effet, que 'le comité dont vous êtes le président et le conseiller chargé de faire l'évaluation du département interdisciplinaire ont des mandats distincts, qui s'étendent sur des périodes fort différentes et qui répondent à des inquiétudes qui ont peu de chose en commun'. (Résolution numéro 109.05. a) .02)"

Devant cette fin de non-recevoir à sa proposition, notre comité a conclu qu'il n'y avait pas lieu pour lui de continuer à se préoccuper du double emploi, toujours possible et même probable, entre ses propres travaux et ceux de l'évaluateur à choisir quant à l'évaluation du département interdisciplinaire. Aucune démarche ne sera tentée par la suite pour en assurer la coordination.

D'ailleurs, le problème du choix de "l'évaluateur de l'interdisciplinaire" n'avait pas été effectivement réglé par la résolution du 25 janvier.

Il en sera de nouveau question à la réunion du 29 mars et à celle du 14 juin où la résolution suivante est adoptée:

"Que le Bureau du personnel procède à la nomination d'un ou de deux conseillers en mesure et évaluation, selon le statut le plus approprié, compte tenu des circonstances, et conformément à l'article 5-9.01 de la convention collective des professionnels".

Finalement, deux évaluateurs ont été nommés au cours de l'été, messieurs Michel Pépin et Denis Rhéaume, l'un et l'autre étudiants à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et fondateurs de L'Institut de psychométrie et de méthodes quantitatives.

L'habitude s'étant prise dans le langage courant de la maison de désigner les évaluateurs du département interdisciplinaire sous l'appellation de "Groupe Pépin-Rhéaume", c'est cette expression que nous emploierons dans la suite de notre relation des événements.

Section 2- Le débat sur la méthode et la participation des évalués

Au cours de sa réunion du 1er novembre 1978, le Conseil d'administration adoptait la résolution suivante:

> "117.09.01 Il est proposé (...) de demander au Coordonnateur de la vie étudiante, monsieur Yvon Beaulieu, de déposer, lors de la prochaine assemblée régulière du Conseil, un rapport portant sur la méthode qui sera utilisée pour faire l'évaluation du département interdisciplinaire du Collège de Limoilou; advenant l'impossibilité de trouver une méthode d'évaluation dudit département, il lui est demandé de suggérer au Conseil une solution de rechange.
>
> ADOPTE A L'UNANIMITE."

On soupçonne aisément qu'une telle résolution n'aurait pas été passée par le Conseil d'administration, trois mois après le début des travaux du Groupe Pépin-Rhéaume, si un débat ne s'était pas engagé et n'avait pas abouti à une sorte d'impasse entre les évaluateurs et les évalués sur la méthode d'évaluation elle-même.

Même si elles sont un peu longues, les deux citations qu'on va lire illustrent bien les thèmes autour desquels le "débat méthodologique" s'est articulé.

La première est empruntée à un document préparé par les professeurs du département à la suite du texte intitulée "Projet d'évaluation du département interdisciplinaire" que le Groupe Pépin-Rhéaume avait soumis aux autorités du Collège, le 27 septembre 1978.

La seconde est extraite du rapport final que le Groupe Pépin-Rhéaume remettait au Conseil d'administration le 27 février 1979.

a) Les professeurs du département interdisciplinaire contestent la méthode du Groupe Pépin-Rhéaume

> "Résumons la situation: nos rencontres avec les deux enquêteurs attachés à notre département ne nous ont pas permis de nous entendre avec eux sur le type d'évaluation à faire. Nous estimons que, puisque nous avons la chance de disposer de deux enquêteurs, autant voir grand - et juste. Or, il apparaît que, n'ayant pu saisir le caractère spécifique de notre enseignement, MM. Pépin et Rhéaume vont se replier sur une "méthode éprouvée" dont on sait pertinemment qu'elle ne s'applique pas ici. On veut vider la question trop vite."
>
> "(...)
> Le processus d'évaluation du département interdisciplinaire est mal engagé: à cause même de leur formation et des instruments que trop vite ils ont choisi d'utiliser, parce que leur responsabilité et leur réputation d'évaluateurs sont peut-être trop engagées pour qu'ils osent inventer, MM. Pépin et Rhéaume risquent fort de chercher un caillou sans sans jamais voir la montagne. Ils risquent tout aussi bien de le trouver, ce caillou: piètre trophée. Lors de nos rencontres, ils avaient pourtant convenu qu'un travail plus complet et plus sérieux serait possible si leur contrat était prolongé: pourquoi ne pas avoir fait part officiellement de cette possibilité au collège? (...)
>
> Il ne fait aucun doute que les évaluateurs auraient de toute façon besoin de voir leur mandat précisé.
>
> Nous croyons qu'il va de soi que, sur une plus longue période, le travail d'évaluation serait facilité; il permettrait d'appliquer à l'expérience conduite par le département interdisciplinaire une méthodologie qui lui soit adéquate."

b) Les évaluateurs relatent et évaluent leur expérience méthodologique

"A l'été 1978, nous acceptions le mandat d'évaluer la qualité de la pédagogie dispensée au département interdisciplinaire du Cégep de Limoilou. Dès septembre, nous prenions contact avec les professeurs de l'interdisciplinaire afin de planifier avec eux une méthode d'évaluation adaptée au fonctionnement de leur département. Les premières rencontres avec les professeurs furent difficiles car ceux-ci, de toute évidence, ne désiraient pas que leur département soit évalué de façon un tant soit peu systématique.

Le 27 septembre, un premier projet d'évaluation fut présenté à monsieur Yvon Beaulieu et aux professeurs de l'interdisciplinaire (...). Le projet en question fut vite abandonné en raison de l'impossibilité de réunir 300 étudiants choisis au hasard en un même lieu et un même moment pour la passation d'un questionnaire. La plupart des enseignants avouaient qu'ils n'avaient pas d'intentions pédagogiques à priori sous le prétexte de faire place à la créativité.

(...)

Finalement, le 6 novembre, lors d'une réunion avec monsieur Yvon Beaulieu et les professeurs de l'interdisciplinaire, il fut convenu que des entrevues seraient réalisées auprès des étudiants et qu'un questionnaire serait administré dans chaque groupe-classe à la fin du semestre d'automne. Malheureusement, le débrayage des étudiants survint.

Toutefois, dès la fin de septembre 78, un fait avait vivement piqué notre curiosité. Nous avions constaté que les professeurs de l'interdisciplinaire, ou du moins les leaders de ce groupe, étaient extrêmement réticents à l'évaluation et ne mettaient que des embûches sur notre chemin. On aurait souhaité nous voir prendre les six mois qui nous étaient alloués pour uniquement proposer une méthode d'évaluation sans plus, quitte à demander une prolongation de notre mandat pour effectuer l'évaluation comme telle. Cette façon de vouloir noyer le poisson nous est apparue suspecte et c'est pouquoi nous avons informé monsieur Yvon Beaulieu de notre intention de taire

ou de cacher au département certaines de nos activités d'évaluation. Cette façon de faire s'avère peu cavalière mais elle s'imposait dans les circonstances. Aussi, le lecteur nous excusera si nous avons pris la liberté de compter le nombre d'étudiants qui assistaient aux cours, d'interviewer secrètement des étudiants, d'effectuer des entrevues téléphoniques, etc. Le procédé paraît déloyal mais nous taxer d'hypocrites serait vain car notre travail consistait à faire la lumière sur ce qui se déroulait à l'interdisciplinaire.

C'est pourquoi avant le débrayage et avant même que le deuxième projet soit présenté au département, nous avions décidé d'effectuer des visites discrètes au département dans le but de voir ce qui s'y passait. Monsieur Beaulieu fut informé de nos activités. Au retour des étudiants, c'est-à-dire après le débrayage, nous avons pris la décision de poursuivre discrètement notre enquête. Sans en parler aux professeurs, nous avons interviewé un certain nombre d'étudiants sur place. De plus, 34 entrevues téléphoniques ont été effectuées. Des visites-surprises à l'école St-Fidèle nous ont permis plusieurs observations pertinentes dans ce rapport d'évaluation.

Notre préoccupation première était et est encore d'informer le plus fidèlement possible les autorités du collège sur la valeur de l'enseignement dispensé à l'interdisciplinaire. Aucune pression ne fut exercée sur nous et nous avons grandement apprécié la latitude que nous a laissée le collège dans l'accomplissement de notre travail.

Nos conclusions s'appuieront sur des données recueillies auprès des étudiants ainsi que sur les observations effectuées sur place lors de nos visites à l'interdisciplinaire." (1)

---

(1) PEPIN, Michel et RHEAUME, Denis: Rapport de l'évaluation du département interdisciplinaire, Québec, février 1979, pp. 1-3.

Section 3- Le Groupe Pépin-Rhéaume recommande l'abolition du département interdisciplinaire

Malgré les difficultés rencontrées dans le choix des moyens et en dépit de divers incidents de parcours (dont un majeur, le débrayage des étudiants du Collège en novembre et décembre lors du conflit des "prêts-bourses"), les deux évaluateurs remettent leur rapport le 27 février 1979, soit un mois seulement après la date du 24 janvier 1978 qu'avait fixé le Conseil d'administration (voir résolution 108.11 du Conseil d'administration adoptée le 29 mars 1978).

Ce rapport se termine sur une seule recommandation:

> "C'est sans aucune hésitation que nous recommandons l'abolition dans les plus brefs délais du département interdisciplinaire."(1)

Cette conclusion catégorique se fonde sur divers types d'observation comme on vient de le voir dans la citation précédente, notamment sur les 34 entrevues téléphoniques qui ont été effectuées avec des étudiants du département interdisciplinaire.

Nous avons nous-mêmes recueilli certaines données sur les pratiques pédagogiques du département auprès d'une cinquantaine de ces étudiants, dans le cadre du sondage C.R.O.P. dont nous communiquons les résultats dans d'autres parties de notre rapport.

---

(1) Rapport Pépin-Rhéaume, p. 28

L'écart est frappant entre les perceptions des étudiants qui ont répondu aux interrogations du Groupe Pépin-Rhéaume et celles des étudiants qui ont participé à notre sondage. Il l'est à ce point qu'on ne saurait l'ignorer.

Un tel écart justifie pour le moins qu'on s'interroge sur la légitimité de la conclusion du Rapport Pépin-Rhéaume, si cette conclusion s'est fondée principalement sur le témoignage des étudiants interviewés.

C'est sans doute cette impression que le lien entre les matériaux recueillis et la conclusion ne s'imposait pas, qui est à l'origine de certaines réactions au rapport du Groupe Pépin-Rhéaume dont nous ferons état dans la section qui suit.

Section 4- Deux universitaires donnent leur avis sur le Rapport Pépin-Rhéaume

Les commentaires des deux professeurs d'universités que nous allons rapporter ont été rédigés à partir du Rapport Pépin-Rhéaume lui-même. Ces commentaires mettent en cause ce que nous avons nous-mêmes souligné: la fragilité de la méthode employée par rapport à la conclusion dégagée par les auteurs.

Ce qui nous a paru le plus intéressant à relever de ces commentaires, ce n'est pas tellement cette mise en cause que les réflexions des deux professeurs sur la méthodologie. Le choix des citations retenues se situe dans cette perspective.

a) Le professeur Antoine Baby

"Le caractère vague et général du mandat confié par le C.A. aux responsables de l'évaluation de l'Interdisciplinaire est, à mon avis, la source principale des faiblesses importantes du rapport d'évaluation déposé devant vous, le 27 février 1979, par MM. Michel Pépin et Denis Rhéaume.

(...)

Il y a autant de différence entre ce que Rhéaume et Pépin appellent "objectif" et ce que les gens de l'Inter appellent "objectif" qu'entre une "pédagogie qui sait à l'avance où elle va, où elle amène l'étudiant et qui décide à l'avance qu'elle n'en dérogera pas, et une pédagogie qui, à partir de ce que les premiers seraient tentés d'appeler des "buts généraux", accepte de se définir progressivement à travers l'interaction d'un enseignant et d'étudiants en devenir continuel. Vous voyez l'importance et l'ampleur du fossé, de l'abîme qui sépare les parties en présence dans cette affaire.

Dans ces conditions, au risque de vous décevoir, je vous dirai qu'à mon avis, l'évaluation de l'Inter reste à faire. Si j'étais à votre place, je n'accorderais pas beaucoup de poids à cette évaluation dans la décision que vous aurez à prendre à propos de l'Inter. Ce qui reste à faire, c'est un débat de fond sur la place et le rôle de l'Inter dans le CEGEP. Il est à régler des problèmes que l'évaluation de MM. Rhéaume et Pépin n'a pas, ne devait pas et ne pouvait pas régler. Il s'agit des problèmes engendrés par l'affrontement de plusieurs courants pédagogiques au sein de cette institution et des problèmes consécutifs de relation de travail occasionnés par cet affrontement. Si j'avais un conseil à vous donner, je vous suggérerais de ne pas confier à d'autres, si experts soient-ils, des questions qui vous reviennent en propre à cause de leur caractère éminement politique."(1)

(1) BABY, Antoine: "Aux membres du Conseil d'administration du Cégep de Limoilou", 27 mars 1979, pp. 1, 3, 10.

b) Le professeur Yvon Pépin

"(...)

C'est en ce sens que le choix des évaluateurs était complètement inapproprié. Il dégageait le Collège de sa responsabilité de définir pour lui (avec tous les conflits que cela entend) ce qu'il entend par qualité de la pédagogie et de défendre cette notion devant les groupes qui s'y opposent en laissant à des supposés experts extérieurs le soin de se compromettre et de prendre cette responsabilité à leur place."

"(...)

La formation qu'ils ont reçue en tant qu'évaluateurs s'applique à des situations de pédagogie traditionnelle et ils ont été incapables de la délaisser pour développer une évaluation appropriée au contexte."

"(...) je m'en tiendrai à une dernière remarque sur l'absence de données comparables pour les autres départements (...). Comment les évaluateurs peuvent-ils affirmer que l'interdisciplinaire n'a pas sa raison d'exister au Cégep de Limoilou en l'absence de telles données. Qu'est-ce qui leur dit que la situation n'est pas "aussi déplorable" dans un ou plusieurs départements. (...)"

"Je termine en soulignant le manque de rigueur dans la façon dont l'évaluation a été conduite étant donné la position méthodologique des auteurs. Si les circonstances les ont empêchés d'être aussi systématiques qu'ils le voulaient, ils auraient dû en tenir cas dans leurs recommandations." (1)

---

(1) PEPIN, Yvon: "Avis sur le rapport d'évaluation Pépin-Rhéaume", pp. 5, 6, 12.

Section 5- La Direction des services pédagogiques et le département interdisciplinaire préparent à leur tour leurs dossiers

Ce n'est pas à la séance du 27 février où le Groupe Pépin-Rhéaume a remis son rapport au Conseil d'administration que ce dernier a pris la décision d'abolir ou de maintenir le département. Il a été convenu à cette occasion qu'une réunion spéciale devrait être tenue pour qu'une décision de cette importance soit prise.

Comme la chose a été rétroactivement exprimée à la séance du 3 avril, le Conseil d'administration éprouvait déjà sans doute, le 27 février, le sentiment que sa décision ne devait pas se fonder exclusivement sur les données du Rapport Pépin-Rhéaume.

> "Je n'ai pas l'intention de discuter de la validité du Rapport Pépin-Rhéaume. C'est un document de plus parmi tous les autres et ce n'est pas si déterminant que ça..."(1)

Ainsi l'on comprend mieux que pour alimenter sa réflexion, le Conseil d'administration ait demandé au directeur des services pédagogiques de rassembler l'ensemble des matériaux pertinents et de constituer un autre dossier d'évaluation du département interdisciplinaire.

---

(1) "Verbatim" de la 125e réunion du Conseil d'administration, tenue le 3 avril 1979.

Par ailleurs, à la même époque et dans les mêmes circonstances, le département interdisciplinaire lui-même, dont le sort allait se jouer à la séance spéciale prévue, a senti le besoin de confectionner un troisième dossier.

Section 6- Le Conseil d'administration abolit le département interdisciplinaire

Pour décider s'il abolirait ou non le département interdisciplinaire, le Conseil d'administration s'est donc trouvé à disposer de trois matériaux d'évaluation: le Rapport Pépin-Rhéaume, le dossier de la direction des services pédagogiques et le dossier du département interdisciplinaire.

Quels éléments l'auront le plus influencer dans la décision d'abolir le département?

Ce sont les membres eux-mêmes du Conseil d'administration qui sont les seuls en mesure de répondre à cette question.

Pour notre part, il suffira de souligner le caractère paradoxal de cette situation, compte tenu de l'ensemble des éléments dont nous venons de faire état:

- un rapport qui recommande l'abolition et dont on affirme que c'est un document de plus parmi tous les autres et que "ce n'est pas si déterminant que ça";

- un dossier qui ne se présente pas comme un dossier d'évaluation et qui ne recommande pas comme telle l'abolition;

- un plaidoyer "pro domo" qui recommande le maintien du département.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que les cheminements du processus décisionnel dans une institution où les affrontements sont si fréquents, ne sauraient être transparents et qu'ils sont toujours obscurs.

Pour ce qui est des leçons à tirer de cette expérience d'évaluation institutionnelle, nous nous réservons de les formuler dans la conclusion à cette troisième partie, après avoir relaté l'expérience de notre propre comité.

CHAPITRE 8

L'EXPERIENCE DU COMITE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Introduction

Dans le rapport qu'un comité fait de ses travaux à la fin de son mandat, convient-il qu'il parle de lui-même aussi longuement que nous le ferons dans les pages qui suivent?

Nous le faisons parce que nous croyons que de dire notre genèse difficile, notre existence contestée mais aussi nos diverses activités et la participation obtenue permet de mieux saisir la portée de l'insertion d'un processus d'évaluation dans la vie concrète d'une institution.

Ce chapitre comprendra donc les sections suivantes:

Section 1- L'évaluation de la pédagogie à Limoilou: une idée qui vient de loin.

Section 2- 1975-1978: Le Ministère et le Collège négocient l'instrument de l'évaluation pédagogique.

Section 3- Les réactions et les perceptions dont le Comité a été l'objet

Section 4- Les activités du Comité.

Section 5- L'évaluation coopérative: une tentative avortée.

Section 1- L'évaluation de la pédagogie à Limoilou: une idée qui vient de loin

Des événements divers, que nous n'avons pas à relater ni à prendre en compte, ont abouti à l'hiver 1975 à la mise en tutelle du Collège de Limoilou et à la nomination d'un administrateur délégué.

Mandaté pour prendre en charge l'administration du Collège et tenir lieu de Conseil d'administration, selon la législation en vigueur à cet égard, l'administrateur délégué entrait en fonction au printemps de cette année-là.

C'est dans le cadre de l'exécution de son mandat que, dès le mois d'août 1975, l'administrateur évoquait publiquement l'idée d'une évaluation de la pédagogie à Limoilou, lors de journées d'études tenues par le personnel du Collège au début de l'année scolaire.

Après avoir indiqué que ses premiers contacts avec la communauté lui avaient permis de constater une faiblesse évidente, voire une absence de leadership dans l'administration du Collège (il avait déjà retenu les services d'une firme pour faire une étude sur l'administration financière), l'administrateur délégué annonce son intention de vérifier aussi l'état de la pédagogie en vue de recommander de nouvelles orientations, si nécessaires.

"Des propos variés m'ont été tenus, de l'intérieur et de l'extérieur, quant à la qualité de l'action pédagogique de notre Collège et la pertinence de sa philosophie sociale. Pas plus dans ce cas que dans celui de l'administration, je n'ai voulu épouser les opinions des uns ou des autres, ni, par ailleurs, formuler un jugement personnel. En conséquence, j'ai la ferme intention de mettre sur pied un comité d'étude dont la mission consistera en l'appréciation de nos démarches pédagogiques ainsi que des principes sociaux et politiques qui les orientent. Ce comité constitué de personnalités universitaires et d'administrateurs chevronnés aura besoin de l'appui de tous ceux qui dans le Collège ont le sentiment profond qu'il ne s'agit pas plus ici qu'auparavant d'une enquête, voire même d'une inquisition sur le comportement de la mesure dans laquelle tous et chacun répondent avec honnêteté professionnelle aux aspirations sociales et éducatives du milieu qui est le nôtre. Si d'ores et déjà, il s'avérait que les propos de ceux qui veulent que le Collège est sous l'emprise de quelques soi-disant intellectuels en mal de digestion politique, sociale ou morale, ou encore que les propos de ceux qui prétendent que le dynamisme du Collège est noyé par une poignée de réactionnaires tourmentés par la nostalgie d'un système social désuet, s'il s'avérait, dis-je, que ces propos soient fondés, nous n'aurons nul autre choix que celui d'y remédier par tous les moyens à notre disposition afin de redonner au Collège son élan progressif vers un libéralisme obtenu, dans l'ordre, le respect des autres et la conscience professionnelle qui doit nous caractériser."(1)

---

(1) BELLE-ISLE, Robert: (Déclaration d'ouverture à une session d'étude organisée en vue de l'année académique 75-76), (Août 1976, pp. 6-7)

Ce curieux mélange où l'administrateur rassemble des matériaux extrêmement disparates, depuis les "propos variés" qu'il a entendus "quant à la qualité de l'action pédagogique" du Collège jusqu'au programme susceptible de remédier à la situation s'il s'avérait "d'ores et déjà", à la suite des travaux d'un comité d'études, que certains propos "soient fondés", l'amène à définir le mandat et la composition de ce comité et à négocier avec la Direction générale de l'enseignement collégial le budget spécial qui permettra d'entreprendre les recherches et les travaux envisagés.

Section 2- 1975-1978: le Ministère et le Collège négocient l'instrument de l'évaluation pédagogique

a) Première phase: De septembre 1975 à la fin de la tutelle (avril 1976)

Dans son rapport préliminaire sur la tutelle, le 24 septembre 1975, l'administrateur délégué fait au sous-ministre de l'Education le point sur la formule retenue, en principe, pour l'étude de la pédagogie du Collège.

> "Avec votre accord de principe nous avons obtenu la participation de trois universitaires chevronnés (...). A l'origine, ce trio, auquel pouvaient s'ajouter d'autres personnes, devait constituer un Comité d'étude chargé de faire le bilan de la démarche pédagogique du Collège ainsi que de son administration. Le directeur général et le directeur des services pédagogiques nous ayant convaincu que la participation du milieu ne pourrait être acquise que dans la mesure où cette étude se ferait sous le leadership des autorités du Collège, nous avons opté pour cette formule après avoir consulté nos trois personnes-ressources qui non seulement nous ont manifesté leur accord, mais aussi leur préférence pour le choix de cette façon d'agir."(1)

Même si, à cette date, il semblait acquis que le comité d'étude pourrait commencer ses travaux dans un délai relativement court, dans les faits on assiste à une poursuite des "négociations" entre le Cégep et la Direction générale de l'enseignement collégial, d'octobre 1975 jusqu'à la mi-avril 1976.

---

(1) Lettre de Robert Belle-Isle à Pierre Martin, sous-ministre de l'Education, le 24 septembre 1975, p. 4.

Ces tergiversations s'expliquent par des divergences marquées entre les deux parties quant à la représentation de la D.G.E.C. sur le comité de même que quant à certaines orientations à donner aux études de ce comité.

La position de la D.G.E.C., on la trouve assez bien résumée dans la lettre que le directeur général par intérim de la D.G.E.C., monsieur Jean Pronovost, adressait à l'administrateur délégué, le 15 janvier 1976:

> "Le comité en question sera plus spécifiquement chargé de vérifier si le contenu des cours offerts par le Collège de Limoilou correspond bien au programme officiel de la Direction générale de l'Enseignement collégial, d'évaluer l'efficacité et la validité des méthodes pédagogiques utilisées par vos professeurs, de vérifier les procédures et méthodes d'évaluation du travail des étudiants et de passer en revue les mécanismes d'encadrement par lesquels le collège s'assure de la qualité de son enseignement. Il est bien entendu que ce comité pourra faire, au terme de son étude, toutes les recommandations qu'il jugera pertinentes.
>
> Le comité en question sera formé de 3 ou 4 personnes de l'extérieur du collège choisies pour leur compétence dans ce genre de question. Le Ministère et plus spécifiquement la Direction générale de l'Enseignement collégial, se réservent toutefois le droit d'approuver au préalable le choix de ces personnes.
>
> Ce comité dépendra de l'administrateur délégué et lui fera rapport."(1)

Le 8 mars, le coordonnateur général du Collège, monsieur Yvon Hamel, transmet à monsieur Pronovost le texte de l'ordonnance 39.05.01 de l'administrateur délégué. Cette ordonnance du 5 mars 1976, se lit comme suit:

---

(1) Lettre de Jean Pronovost à Robert Belle-Isle, objet: évaluation des enseignements et méthodes pédagogiques du Collège de Limoilou, Québec, le 15 janvier 1976, pp. 1-2.

"En vertu des pouvoirs qui nous sont confiés selon l'arrêté en conseil numéro 1586-75 en date du 23 avril 1975 et suite à la recommandation du Coordonnateur Général:

Nous demandons à la D.G.E.C. de mettre en place, au Cégep de Limoilou, un comité d'évaluation pédagogique selon les dispositions apparaissant en annexe."(1)

Or en annexe on retrouve, en plus des noms des trois universitaires retenus qui ont, semble-t-il, fait l'objet d'une entente verbale dès le début des tractations en septembre ou octobre 1975, l'indication que le représentant suggéré par la D.G.E.C. n'agira, au besoin, que comme consultant du comité.

Le mandat défini dans cette annexe diffère de plus notablement de celui décrit dans la lettre du 15 janvier du directeur général de la D.G.E.C.

Ce dernier, d'ailleurs, dans une nouvelle lettre à l'administrateur délégué,en date du 15 mars 1976, réitère nettement sa position face à l'évaluation pédagogique à mettre en oeuvre au Collège de Limoilou. Après avoir rappelé qu'il veut que le représentant de la D.G.E.C. soit membre à part entière et qu'il aimerait "que le comité dépende de l'administrateur délégué et non du directeur général du Collège" insiste de nouveau sur le mandat qu'il veut voir attribuer à ce comité:

"Le mandat que vous décrivez dans votre ordonnance me semble à première vue assez différent de celui que je vous proposais dans ma lettre du 15 janvier.

---

(1) Compte-rendu de la 39e réunion tenue par l'administrateur délégué, le 5 mars 1976.

> Je veux bien que le comité étudie les performances de vos diplômés tant à l'université que sur le marché du travail, inventorie les perceptions qu'ont différents groupes des actes pédagogiques de votre collège, propose, s'il y a lieu, les mesures susceptibles de corriger ces perceptions, etc... Je tiens aussi, par contre, à ce que le comité évalue également l'organisation pédagogique du Collège de Limoilou, ses méthodes pédagogiques, ses instruments d'évaluation du travail des étudiants, les mécanismes par lesquels le collège évalue la qualité de son enseignement, etc... Cette dimension, me semble, dans le mandat que vous me proposez, reléguée au second plan. J'aimerais m'assurer qu'elle occupera dans les travaux du comité la place qui lui revient."(1)

On en arrive finalement à un accord complet lors d'une réunion tenue le 12 avril à laquelle ont participé, outre messieurs Pronovost et Belle-Isle, les quatre membres désignés sur le comité.

Voici, d'après la lettre du 14 avril du directeur général de la D.G.E.C. les points du consensus au sujet du comité:

> "Pour résumer les principales conclusions de la réunion que nous avons tenue le 12 avril 1976 avec les membres du comité d'évaluation pédagogique, il me fait plaisir de vous confirmer que:
>
> a) le comité en question sera composé de quatre membres: (...)
>
> b) le comité fera rapport à l'administrateur délégué ou, à la fin de son mandat, au président et au directeur général du Collège. Le directeur général du Collège se chargera d'obtenir, à l'intérieur du collège, les collaborations qui seront nécessaires à la bonne marche des travaux du comité. Le comité, une fois son mandat fixé, agira de façon autonome et se recrutera un

(1) Lettre de Jean Pronovost à Robert Belle-Isle, objet: évaluation des enseignements et méthodes pédagogiques du Collège de Limoilou, Québec, le 15 mars 1976.

secrétaire exécutif qui lui assurera le support administratif nécessaire et mettra en place les mécanismes de coordination dont il aura besoin.

c) le mandat du comité sera celui qui est décrit dans ma lettre du 15 janvier: (...) et sera exécuté en deux phases:

PHASE 1. Une phase exploration-diagnostic qui, à partir de données recueillies à l'extérieur et à l'intérieur du collège établira la problématique des différents aspects de la démarche pédagogique du Collège de Limoilou, isolera les sujets qui méritent une évaluation en profondeur, et donnera pour chacun de ces sujets la méthode d'évaluation retenue.

PHASE 2. Evaluation de chacun des sujets retenus en phase I selon la méthode proposée.

Le comité remettra un rapport d'étape au terme de la phase I: il y aura également une concertation entre les membres du comité, le Collège et le Ministère avant d'entreprendre la phase II. La phase I devra être terminée le 1er novembre 1976. L'échéancier de la phase II sera établi au moment de la concertation qui précédera la phase II.

Le comité remettra, au terme de son travail, un rapport complet de ses activités, en y incluant les diagnostics qui ont été posés, les évaluations qui auront été faites, la méthodologie utilisée et les recommandations des membres.
(...)"(1)

L'accord arrive toutefois un peu tard et le comité ne pourra être rendu opérationnel avant la fin de la tutelle.

---

(1) Lettre de Jean Pronovost à Robert Belle-Isle, objet: évaluation des enseignements et méthodes pédagogiques du Collège de Limoilou, Québec, le 14 avril 1976.

Dans sa lettre du 28 avril à monsieur Bernard Lachapelle, ministre d'Etat à l'Education, lettre qui constitue en quelque sorte son rapport sur la tutelle, l'administrateur délégué du Collège note que

> "Des lenteurs administratives, dont nous ne voulons pas juger la raison dans ce rapport (...), ont voulu que cette étude n'ait pas encore été amorcée, et ce, à quelques jours de la fin de notre mandat. Nous ne pouvons cependant passer sous silence l'impérieux d'une telle étude, si on ambitionne que la mise en tutelle du Collège fut pleinement justifiée."(1)

Puis la veille de la date-limite prévue pour la levée de la tutelle, le ministre d'Etat rappelle à l'administrateur délégué l'importance qu'il attache au projet d'évaluation de la pédagogie du Collège de Limoilou et invite celui-ci à prendre la direction du groupe de travail. Puis la tutelle prend fin le 30 avril.

---

(1) Lettre de Robert Belle-Isle à Bernard Lachapelle, le 28 avril 1976, p. 5.

b) Deuxième phase: Le nouveau Conseil d'administration prend la relève de l'administrateur délégué

Le Conseil d'administrateur désigné pour reprendre en main l'administration du Collège consacre, dès sa première réunion, une place très importante à la discussion portant sur ce comité d'évaluation pédagogique. C'est monsieur Belle-Isle lui-même, accompagné des membres désignés sur le comité d'études, qui présente au Conseil d'administration un document faisant état du mandat et du programme de recherches qu'il propose pour le Comité d'évaluation pédagogique. Il fait part également de l'invitation qu'il a reçue du ministre d'Etat à l'Education de prendre la direction du comité, mais il s'en remet à la décision du Conseil d'administration à ce sujet.

A cet article de l'ordre du jour, le Conseil d'administration est appelé à se prononcer sur huit propositions successives, à la séance du 24 mai, sans pouvoir trancher la question. Ce n'est qu'à la séance du 31 mai, après une heure de discussion en comité plénier, que le Conseil d'administration en arrive finalement à un consensus qui s'exprime par l'acceptation unanime de "la recommandation du comité plénier, à savoir que:

"1) Le Conseil d'administration du Collège d'enseignement général et professionnel de Limoilou refuse le comité d'évaluation pédagogique tel que présenté par monsieur Robert Belle-Isle lors de la rencontre du 24 mai 1976.

2) Le Conseil d'administration dudit collège veut assumer lui-même la responsabilité de l'évaluation de l'enseignement et de l'administration pédagogique au CEGEP de Limoilou et demande que le Ministère de l'Education du Québec lui garantisse les moyens financiers appropriés à cette fin.

3) Le Conseil d'administration forme, avec la Commission pédagogique, un groupe de travail conjoint, lequel devra suggérer au Conseil d'administration, après consultation des diverses constituantes:

-un mode d'intervention
-un mandat de recherche
-un mode de composition du comité d'étude.

Le rapport de ce groupe devant être soumis au Conseil d'administration au plus tard à la mi-septembre 1976."(1)

Ce groupe de travail a effectivement tenu six réunions durant l'été 1976 et a vu ses recommandations acceptées intégralement par le Conseil d'administration, le 26 septembre 1976.

Le mode d'intervention retenu emprunte certains éléments de l'analyse dite institutionnelle développée par le C.A.D.R.E.

Quant à la composition de l'équipe, l'on privilégie "une équipe restreinte qui procédera aux opérations de recherche en s'aidant à titre consultatif d'une banque de répondants issus du milieu".(2)

En plus d'un représentant des enseignants qui serait libéré à plein temps pour agir comme secrétaire, l'on prévoyait quatre autres personnes à demi-temps provenant de chacune des autres constituantes du Collège: cadres, professionnels, personnel de soutien, étudiants.

---

(1) Procès-verbal de la trente-neuvième assemblée spéciale du C.A., 24 et 31 mai 1976, pp. 13-14.

(2) Procès-verbal de la quatre-vingtième assemblée régulière du C.A., 29 septembre 1976, Annexe I, p. 1.

A cette équipe de cinq personnes issues du milieu, on ajoutait deux personnes-ressources fournies par le C.A.D.R.E.

Le mandat du comité comportait, dans une première étape, "de dresser un bilan de ce qu'est le CEGEP de Limoilou" et "d'élaborer un projet précis de recherche qui pourrait, par exemple, consister à analyser un ou deux programmes d'enseignement" (1)

Pour la deuxième phase qui consistait précisément dans l'analyse de ces programmes d'enseignement, il était prévu qu'elle puisse s'échelonner sur deux ans.(2)

De nouveau, cette fois au niveau du Conseil d'administration et de la Commission pédagogique du Collège, un consensus était atteint quant à l'évaluation pédagogique du Collège de Limoilou. Mais encore une fois, de suites il n'y eut point, le Ministère ne débloquant pas pour cette nouvelle démarche, le budget qu'il était prêt à consentir pour une évaluation d'un autre type.

---

(1) Procès-verbal de la quatre-vingtième assemblée régulière du C.A., 29 septembre 1976, Annexe II, p. 2.

(2) Cette durée du mandat était sûrement plus réaliste que celle qu'on nous avait initialement fixée. On nous demandait en avril 1978 de remettre notre rapport en juillet 1978.

c) Troisième phase: Une parenthèse, de l'automne 76 à l'automne 77

Après la période de "négociation" qui a abouti à un certain consensus à l'intérieur du Collège et à cette manière d'impasse qu'on vient d'évoquer sur les aspects budgétaires de l'opération, le projet d'une évaluation de l'état de la pédagogie à Limoilou est tombé en veilleuse, à toutes fins utiles, pendant une année.

Il ne reviendra à la surface qu'à compter de l'automne 1977.

d) Quatrième phase: Deux "incidents" précipitent les décisions. Le Ministère et le Collège conviennent de créer le Comité d'évaluation pédagogique.

Dans la suite des événements qui ont marqué la vie du Collège de Limoilou, durant la fin de 1977, il en est deux qui doivent être rappelés ici comme ayant été "prétextes" ou "déclencheurs" d'une séquence d'interventions qui ont abouti à la création d'un comité d'évaluation pédagogique par le Conseil d'administration du Collège. Le premier, c'est la publication, en août 1977, du syllabus des cours offerts par le nouveau département interdisciplinaire; le second, c'est l'affaire dite "Commando du Pif", à la session d'automne 1977.

Ce qui nous intéresse de ces deux événements, pour notre présent propos, c'est l'échange de correspondance auquel ils ont donné lieu entre le Collège et le ministre de l'Education et, de cette correspondance, les passages qui ont trait à l'évaluation de la pédagogie au Collège de Limoilou.

A propos du prospectus controversé du département interdisciplinaire, la question du Comité d'évaluation pédagogique a refait surface. C'est le coordonnateur de la vie étudiante, dans sa lettre du 12 décembre 1977, qui le rappelle au ministre de l'Education en ces termes:

> "(...) votre ministère a au moins depuis un an une demande du Conseil d'administration portant sur un projet d'évalution de la pédagogie et de l'enseignement dispensé au CEGEP Limoilou. Nous n'avons eu aucune réponse."(1)

---

(1) Lettre de Marcel Sénéchal à Jacques-Yvan Morin, Québec, le 12 décembre 1977, p. 1.

Quelques jours auparavant, le coordonnateur général du Collège exprimait la même attente devant les membres du Conseil d'administration.

> "Quant à l'éventuel comité d'évaluation pédagogique, nous attendons encore que le ministère de l'Education mette fin à ses hésitations et prenne la décision de financer un tel projet. Je crois personnellement que ces hésitations ministérielles auront empêché que nous puissions évaluer et justifier les méthodes pédagogiques que nous utilisons et qui sont parfois, à tort je pense, vilipendées par plusieurs."(1)

Ce sont les réactions à l'Affaire du Commando du Pif qui, presque dans le même temps, amenèrent le ministre à "poser les gestes nécessaires tellement, dit-il, les faits portés à ma connaissance depuis quelque temps sont troublants."(2)

Parmi les "gestes nécessaires", en plus de la poursuite de six professeurs devant les tribunaux, c'est aussi la demande adressée au Conseil d'administration de procéder à une "évaluation globale de la pédagogie".

Dans sa lettre du 15 février 1978 au président du Conseil d'administration, le ministre conclut, en effet,

> "Que le temps est venu de faire le point et demande de mettre sur pied une équipe chargée d'évaluer l'état de la pédagogie à Limoilou, notamment quant aux aspects suivants:

---

(1) Commentaires du coordonnateur général à l'occasion de la présentation du rapport annuel 1976-77, tels que reproduit dans l'Afficheur, supplément à la livraison du 5 décembre 1977, p. 6.

(2) Lettre de Jacques-Yvan Morin à Roland Théberge, Québec, le 3 février 1978.

-le contenu des cours offerts par le collège correspond-il au programme défini par le ministère?

-le régime pédagogique est-il respecté?

-quelles sont les diverses pratiques pédagogiques en usage?

-les procédures et méthodes d'évaluation des étudiants sont-elles correctes et les mécanismes d'encadrement par lesquels le collège s'assure de la qualité de son enseignement sont-ils suffisants?

-les rapports entre le Conseil, le comité exécutif, les cadres supérieurs, les départements et la Commission pédagogique dans le processus de prise de décision à caractère pédagogique sont-ils clairement établis?

En outre, l'équipe devra pouvoir proposer toute mesure apte à améliorer la qualité de la gestion pédagogique et la qualité de l'enseignement."(1)

Le Conseil d'administration du Collège donne suite à cette demande du ministre dès sa réunion du 1er mars. C'est à l'unanimité qu'est acceptée une proposition qui reproduit presque textuellement les éléments du mandat suggéré par le ministre pour le comité d'évaluation à mettre en place.(2)

---

(1) Lettre de Jacques-Yvan Morin à Paul-Aimé Paiement, Québec, le 15 février 1978.

(2) Procès-verbal de la cent-septième assemblée du C.A., 1er mars 1978, article 197.08.

Section 3- Les réactions et les perceptions dont notre Comité a été l'objet

Après une gestation aussi longue (d'août 1975 à mars 1978) et laborieuse, le Comité d'évaluation pédagogique a commencé son existence dans la conjoncture qu'on vient de décrire; il n'est pas étonnant alors qu'il ait suscité diverses réactions et ait été perçu de diverses façons à travers le prisme que chacun voulait bien choisir pour l'observer.

Il nous semble donc justifié de rappeler sommairement ces réactions et ces perceptions, ne serait-ce que pour mettre en évidence un aspect de la problématique du vécu d'une institution comme le Collège de Limoilou. De plus, ces manifestations de sentiments et d'opinions n'ont pas été sans influencer notre Comité au moment où il avait à se définir face à la communauté de Limoilou.

Parmi les opinions énoncées, nous nous bornons à celles qui ont fait l'objet d'une démarche officielle auprès du Comité lui-même ou qui ont été "publicisées" d'une façon ou de l'autre.

Du milieu même du Collège, nous retenons la prise de position de l'Association des Parents, nettement favorable au Comité, en regard de l'opposition catégorique et tenace du Syndicat des professeurs.

De l'extérieur du Collège, nous ne faisons mention que des interventions de la F.N.E.Q. (Fédération nationale des enseignants du Québec).

Nous nous permettons d'ajouter à ce tableau les réponses du président du Conseil d'administration aux questions des journalistes sur la nature et sur le rôle du Comité d'évaluation de même que les

interventions du ministre de l'Education à l'Assemblée nationale lors de la période de questions des députés et les précisions qu'il a été appelé à apporter à l'occasion d'un congrès comme celui de la Fédération des cégeps.

a) L'Association des parents

L'Association des Parents du Collège de Limoilou étant intervenue auprès du Conseil d'administration et même auprès du ministre de l'Education, relativement au syllabus de l'Interdisciplinaire et à l'affaire du Commando du Pif, pour demander que des démarches soient entreprises en vue de "l'amélioration des services et de la réputation du Collège de Limoilou"(1), il n'est pas étonnant que cette association ait offert sa collaboration au Comité d'évaluation pédagogique.

Dans une lettre datée du 29 mai 1978, le président de l'Association communique au Comité d'évaluation les interrogations et les commentaires des parents sur quelques aspects de la vie pédagogique et de la qualité de l'éducation au Collège de Limoilou, notamment sur la sélection du personnel, le contrôle des présences, des heures de cours, l'évaluation des cours...

De cette prise de position, deux éléments valent d'être rapportés ici: l'un a trait au vocabulaire; l'autre, aux espoirs que placent les parents dans le Comité d'évaluation pédagogique.

D'après le vocabulaire utilisé, l'on pourrait dire que l'Association des Parents perçoit le mandat du Comité d'évaluation comme revêtant les prérogatives et les moyens d'action d'une commission d'enquête. En effet, dans la lettre du 29 mai et dans le document qui l'accompagne,

---

(1) Lettre de Roland Théberge à Raymond Asselin, Québec, le 23 janvier 1978.

la démarche d'évaluation mise de l'avant par le Conseil d'administration est nommé "enquête" et le président du Comité d'évaluation, "commissaire-enquêteur".

Quant aux voeux exprimés, l'Association des parents dit d'abord espérer que "l'enquête atténuera plusieurs de leurs appréhensions concernant le CEGEP de Limoilou" puis souhaite "que l'image du CEGEP soit revalorisée aux yeux des usagers et du public en général", "que des éléments positifs ressortent et que tous les bons aspects de la vie au Collège soient mis en valeur".(1)

b) Le Syndicat des professeurs

A l'opposé de la démarche de l'Association des parents se situe la réaction vigoureusement négative du Syndicat des professeurs du Collège de Limoilou (S.P.C.L.)

Même si les représentants des enseignants au Conseil d'administration ont participé à la décision unanime de mettre en place un processus d'évaluation de la pédagogie du Collège suivant un mandat bien explicite, l'opposition syndicale s'est manifestée de façon constante tout au long des travaux du Comité.

Cette divergence entre la position des professeurs membres du Conseil d'administration et la position officielle du S.P.C.L. a été commentée comme suit dans l'organe officielle du Syndicat:

---

(1) Lettre de Roland Théberge à Arthur Tremblay, Québec, le 29 mai 1978, document annexé, p. 3.

> "Il faut se rappeler que les professeurs nommés au C.A. le sont par l'Assemblée des professeurs et que "ces heureux élus" ne sont liés par aucun mandat venant de l'Assemblée syndicale. Il ne faut donc pas confondre la position prise par ces professeurs avec celle de l'Assemblée générale du Syndicat des professeurs. Jamais l'Assemblée syndicale n'a pris position en faveur de l'enquête à Limoilou."(1)

Pour des raisons que nous n'avons pas à vérifier ni à commenter, le SPCL n'a adopté une résolution concernant l'évaluation pédagogique décrétée par le Conseil d'administration du Collège qu'un mois après la nomination des membres du Comité et que près de deux mois après la décision du Conseil d'administration de procéder à une telle évaluation.

Cette résolution, adoptée par l'Assemblée générale le 24 avril 1978, constitue une simple consigne négative en réponse à l'invitation faite à tout le personnel du Collège par le président du Conseil d'administration d'assister à une rencontre, le 25 avril, avec les membres de l'équipe d'évaluation.

Il faut toutefois noter qu'antérieurement à cette prise de position, un comité du Syndicat des Professeurs, le CAPP (Comité d'action pédagogique et politique) avait déjà recommandé le boycottage du Comité d'évaluation.

Dans son document du 17 avril 1978, le CAPP prête au ministre de l'Education, en particulier, mais aussi à la Fédération des cégeps

---

(1) "Le lièvre et la tortue, Mise au point sur l'enquête pédagogique", dans Le Vert Solidaire, (no 25), (Québec), (25 octobre 1978), p. 6.

et au Conseil supérieur de l'éducation, des intentions plutôt agressives à l'endroit du corps enseignant des collèges et surtout l'intention de vouloir faire de l'"enquête" de Limoilou un banc d'essai ou de lancement d'une vaste réforme de tout le réseau collégial.

Dans ce document, on utilise volontiers les expressions "enquête pédagogique", "commission d'enquête", "enquêteurs" comme l'ont fait les parents dans leur lettre du 29 mai, mais avec ici une connotation bien différente de manière à faire ressortir une ingérence indue du ministre de l'Education.

Voici, à titre d'illustration de nos propos, quelques extraits de ce document du CAPP.

> "Le syndicat des professeurs du CEGEP de Limoilou ne doit donc pas se leurrer. Les visées du ministre Morin dépassent de loin l'évaluation des départements de chimie et de l'interdisciplinaire.
>
> Le mandat explicite de la commission d'enquête ministérielle, donné par le C.A. de Limoilou, ne fait aucune mention des deux départements précités. Ce mandat touche l'ensemble des programmes en rapport aux contenus, aux pratiques pédagogiques, aux procédures et méthodes d'évaluation, etc. Il faut donc comprendre que l'enquête pédagogique à Limoilou touche tous les départements et tous les professeurs.
>
> De fait, le syndicat des professeurs doit être conscient des vrais objectifs du ministère de l'Education, et comprendre que le ministre Morin est un excellent démagogue qui sait utiliser les coups de théâtre devant l'Assemblée Nationale pour entretenir une publicité tendancieuse sur le "laisser-aller" de l'enseignement dans le réseau collégial: en chimie à Limoilou, en philosophie à Montmorency...; le ministre Morin et la Fédération des CEGEP préparent l'opinion publique à des réaménagements qui dépassent de

de beaucoup des interventions ponctuelles soit en chimie, soit en philosophie."(1)

Le CAPP développe ainsi sur six ou sept pages, sa vision "apolalyptique" de l'action du ministère de l'Education et d'autres organismes qui ont un rôle d'encadrement pour l'ensemble du réseau des collèges.

Suite à une argumentation de ce type, le CAPP conclut en indiquant au Syndicat des Professeurs la ligne de conduite qui convient dans une telle conjoncture:

> "Le syndicat des professeurs du CEGEP de Limoilou doit donc prendre conscience de la réelle portée de cette intrusion du MEQ dans la pédagogie et en informer ses membres, les étudiants et les autres travailleurs syndiqués.
>
> Le syndicat des professeurs, avec l'appui de la FNEQ doit alerter l'opinion publique sur les politiques de contrôle inacceptables du ministère de l'Education, dénoncer l'ensemble du projet de contre-réforme péquiste sur l'éducation.
>
> Le syndicat des professeurs du CEGEP de Limoilou doit enfin boycotter par tous les moyens le travail des enquêteurs: par exemple: détruire toute l'information provenant des évaluations en département, se refuser à communiquer des informations susceptibles d'accroître les mesures de contrôle sur les enseignements et sur les enseignants, susceptibles également d'accroître le processus de mise à pied, de non-renouvellement de contrats ou de retarder le droit à la permanence."(2)

---

(1) CAPP (Comité d'action pédagogique et politique du Syndicat des Professeurs du Collège de Limoilou): Analyse du CAPP au sujet de l'enquête pédagogique à Limoilou, Québec, 17 avril 1978, paragraphe 3.

(2) Ibid., paragraphe 8.

Face aux prises de position du Syndicat à son endroit, notre Comité a transmis à l'Exécutif du SPCL l'invitation suivante:

> "Suite à l'attitude prise par le syndicat des professeurs vis-à-vis le Comité d'évaluation de la pédagogie, les membres du Comité considèrent qu'il serait souhaitable et certainement très utile de pouvoir rencontrer l'exécutif du syndicat des professeurs.
>
> Nous pourrions ainsi être amenés à comprendre les raisons pour lesquelles le syndicat a recommandé à ses membres de boycotter le travail du comité d'une part, et d'autre part avoir alors l'occasion de clarifier une situation qui est peut-être due à une équivoque quant à la compréhension du mandat que le C.A. a donné au Comité et à la façon dont celui-ci entend travailler."(1)

Pour toute réponse, le SPCL a fait parvenir au président du Comité d'évaluation une copie d'extraits du procès-verbal d'une réunion de son Assemblée générale tenue le 25 mai 1978.

Lors de cette réunion furent votées les résolutions suivantes concernant l'évaluation de la pédagogie au Collège de Limoilou:

> "Compte tenu des objectifs de la contre-réforme scolaire, du processus de négociations à venir, et de la nature de l'appareil scolaire,
>
> -que le Syndicat, en collaboration avec les représentants de l'A.G.E.C.L.(2), poursuive l'analyse et favorise les débats sur ces questions au sein des différents syndicats locaux;

---

(1) Lettre de Arthur Tremblay à Thérèse Martin, Québec, le 12 mai 1978.

(2) A.G.E.C.L.: Association générale des étudiants du Collège de Limoilou.

-que le Syndicat garantisse le droit à la liberté idéologique et pédagogique totale de ses membres;

-que le Syndicat demande à ses agents syndicaux et à ses représentants au Conseil fédéral FNEQ:

'pour les premiers, de sensibiliser les syndicats des CEGEPs de la région

et

'pour les seconds, de saisir le Conseil fédéral sur la question de l'évaluation de la pédagogie au Collège de Limoilou, des implications que cela pourrait avoir sur les effectifs enseignants (congédiements, transfert d'options, etc...) et lors des prochaines négociations d'un éventuel contrôle de l'enseignement."(1)

"Que le Syndicat continue à boycotter totalement l'enquête pédagogique.(2)

Puis vint la période estivale durant laquelle les professeurs, ayant toute autre préoccupation que celle de "collaborer" avec des "enquêteurs", furent-ils pédagogiques, le SPCL fut, semble-t-il, plutôt silencieux.

Mais lorsqu'en septembre, le Comité d'évaluation entreprend de rencontrer des coordonnateurs de département et leurs assemblées départementales, le Syndicat y va de nouveau de son mot d'ordre:

---

(1) Syndicat des Professeurs du Collège de Limoilou, 223^{e} réunion (extraordinaire) de l'Assemblée générale, Québec, le 25 mai 1978, résolution no. 223.03.11.

(2) Ibid., résolution 223.03.12

"Ne pas accepter de rencontrer les évaluateurs ou leurs représentants; ne leur envoyer aucun document départemental."(1)

Pour appuyer ce rappel de la consigne syndicale, l'Exécutif fait, cette fois encore, état du danger d'un contrôle gouvernemental accru:

"Nous sommes conscients que votre département n'a probablement rien à cacher et que nombreux sont les départements de ce collège où un intense travail pédagogique se fait. Le but de la présente consigne n'est pas de cacher quoi que ce soit mais d'éviter que ne s'implante dans le CEGEP un système gouvernemental de contrôle de nos actes pédagogiques selon ce que semble être la volonté du Ministère."(1)

Dans un article de huit pages qui couvre la presque totalité d'un numéro du périodique "Le Vert Solidaire", publié vers le 25 octobre 1978, on peut lire les paragraphes suivants qui font appel au même type d'argumentation, caractéristique semble-t-il, du Syndicat des Professeurs de Limoilou:

"Et voilà la porte ouverte à l'entrée du Ministère de l'Education en nos murs! Mais pour y faire quoi?

1. Pour y exercer un contrôle sur le seul "objet éducatif" incontrôlé jusqu'à date: les contenus de cours; de tous les cours (le mandat explicite des enquêteurs ne fait pas mention des deux

---

(1) Lettre de l'Exécutif du Syndicat des Professeurs de Limoilou aux coordonnateurs de département et aux conseillers syndicaux, (Québec), le 11 septembre 1978, p. 1.

départements que vous savez), et ce, dans la perspective d'un nivellement idéologique qui écarte tous les essais pour le moins progressistes.

2. Pour en arriver à établir, une fois "démontrée" l'emprise "des idéologies" sur l'enseignement, la nécessité de l'uniformisation "sécurisante" des programmes, cours, évaluation... qui mène -l'exemple de la France est révélateur- à la sclérose la plus complète de l'enseignement.

3. Pour exercer sur les professeurs en place des pressions psychologiques visant à diminuer leurs ardeurs d'innovation et leur désir de faire en sorte que l'enseignement soit utile à la majorité des étudiants.

Voilà pourquoi ils sont là!

Voilà pourquoi il faut les boycotter!"(1)

Ces réactions du syndicat local des enseignants situent bien sa "filiation" par rapport à la centrale provinciale, la FNEQ (Fédération nationale des enseignants québécois).

La FNEQ a d'ailleurs réagi très tôt à la décision du Conseil d'administration du Cégep de Limoilou de créer un comité d'évaluation pédagogique, devançant même, à notre connaissance, le syndicat local. En effet, dans un communiqué de presse, publié le 17 mars 1978, la FNEQ trace la voie aux prises de position du SPCL, en disant que les événements de Limoilou (syllabus de l'Interdisciplinaire, Commando

---

(1) "Le lièvre et la tortue. Mise au point sur l'enquête pédagogique" dans Le Vert Solidaire, organe du SPCL, (no 25), livraison du (25 octobre 1978), p. 5-6.

du Pif) ne sont pour le ministre de l'Education qu'un "prétexte à un contrôle accru sur l'ensemble des cégeps."

Dans ce même article, on rapporte cette déclaration de la présidente de la FNEQ;

> "Il y a dans les actions menées par le ministère de l'Education (poursuites et enquêtes) au Cégep de Limoilou une démesure qui s'explique mal."(1)

La FNEQ est intervenue de nouveau en juin 1978, lors d'une réunion de son Conseil fédéral, cette fois pour donner suite à la résolution adoptée, le 25 mai, par l'Assemblée générale du Syndicat des Professeurs de Limoilou.

Cette intervention de la FNEQ a pris la forme de deux propositions adoptées à l'unanimité des membres présents à cette réunion.

La première proposition porte directement sur l'"enquête de Limoilou":

> "Que le Conseil fédéral achemine aux assemblées générales des syndicats FNEQ l'information pertinente à l'"évaluation pédagogique à Limoilou".
>
> Que la FNEQ prépare les éléments d'un dossier visant à:

---

(1) "L'enquête au Cégep de Limoilou, un prétexte au contrôle" (FNEQ), dans Le Devoir, livraison du 17 mars 1978, p. 31.

1. informer les assemblées:

   a) sur l'enquête en cours;

   b) sur les modalités d'entrée du Ministère dans les collèges;

   c) sur les effets à prévoir quant au contrôle de l'enseignement et aux restrictions budgétaires.

2. concerter les CEGEP par région sur cette question;

3. démontrer et dénoncer les enjeux réformistes et aliénants de la participation;

4. montrer comment cette enquête constitue une atteinte aux libertés démocratiques."(1)

Quant à la seconde proposition, elle vise directement un membre du Comité d'évaluation, monsieur Pierre W. Bélanger que la FNEQ voudrait voir se retirer de l'"enquête", comme on peut le constater dans le texte même de la résolution:

> "Que la FNEQ demande une rencontre avec le SPUL (syndicat des professeurs de l'Université Laval) pour l'amener à demander au professeur P.W. Bélanger, syndiqué du SPUL, de se retirer de cette enquête (Limoilou) dont les conséquences peuvent avoir des effets, même non voulus, contraires aux intérêts des professeurs à tous les niveaux et contre les libertés académiques et politiques."(2)

---

(1) Ce texte a été reproduit dans Le Vert Solidaire, no. 16, le 22 août 1978.

(2) Ibid.

Le SPUL a réagi à la démarche de la FNEQ de façon non équivoque. La vice-présidente, au nom de l'Exécutif du Syndicat, a simplement transmis la réponse suivante:

> "Etant donné que le SPUL n'a jamais mandaté le professeur Pierre-W. Bélanger pour participer à l'enquête en question et étant donné que personne n'a jamais invité le SPUL à se prononcer sur l'existence ou le mandat du comité enquêteur, l'Exécutif du SPUL ne voit pas comment, au nom même de la liberté universitaire, il serait justifié d'exercer des pressions sur un de ses membres pour l'amener à se retirer de ladite enquête". (1)

En plus, de la prise de position des parents et des réactions syndicales face à la démarche d'évaluation entreprise à Limoilou, il nous a paru intéressant de rappeler aussi les déclarations faites par des personnes qui ont été au premier plan de la décision concernant cette démarche, soit le président du Conseil d'administration du Collège et le ministre de l'Education.

---

(1) Lettre de Huguette Dagenais, vice-présidente du SPUL, à Claude Chamberland, 21 novembre 1978.

c) Le président du Conseil d'administration

Le président du Conseil d'administration a profité de deux circonstances pour indiquer certains éléments de sa perception du Comité. Il s'agit d'abord des rencontres des 3 et 4 mai qu'il avait convoquées pour les étudiants et pour le personnel du Collège, puis d'une interview à Radio-Canada, le 8 mai.

En premier lieu, dans son message de présentation du Comité à la communauté de Limoilou, autant le 3 que le 4 mai, le président du Conseil d'administration a dit qu'il croit, quant à lui, que l'enseignement dispensé généralement par le Collège était un enseignement de qualité. Il faut cependant, a-t-il admis, que le public y croit aussi. Et le Comité, suite à ses études, devrait faire ressortir cette qualité.

Quelques jours plus tard, le 8 mai, alors qu'il est interviewé dans le cadre de l'émission Présent Québec, il rappelle de nouveau ce qui, selon lui, constitue le principal motif qui a justifié le Conseil d'administration de faire procéder à une évaluation du cégep:

> "...c'est qu'il s'agit de convaincre le public que l'enseignement est bon, premièrement. Deuxièmement, il s'agit de s'assurer que si l'enseignement est déficient à certains endroits, on va être en mesure d'y apporter des correctifs nécessaires. (...)
>
> Quelle soit la qualité de l'enseignement d'une institution, si le public pense que ce n'est pas bon, on travaille à vide; les gens vont chercher à orienter leurs enfants vers d'autres cégeps."(1)

---

(1) Extrait de l'émission Présent Québec, Radio-Canada CBV, Québec, le 8 mai 1978.

d) Le ministre de l'Education

En raison même de sa fonction, le ministre de l'Education, on le comprendra aisément, a été interpellé à quelques reprises au sujet de l'évaluation de la pédagogie que le Conseil d'administration du Collège avait mis en place suite à une demande expresse de sa part.

C'est principalement à l'Assemblée nationale, à l'occasion des séances de questions des députés, que le ministre a eu à intervenir.

Ainsi, le 22 mars, il a annoncé que le Conseil d'administration du Cégep de Limoilou avait accepté son offre de subvention pour procéder à une évaluation, mais il a alors laissé entendre que cette évaluation porterait uniquement sur deux départements du cégep (Chimie, Interdisciplinaire) alors que la décision du Conseil d'administration, conforme en cela à sa propre demande (voir sa lettre du 15 février 1978) concernait l'ensemble de la pédagogie dans l'ensemble des départements.

Le 26 avril, également à l'Assemblée nationale, en réponse à une question sur le Commando du Pif, le ministre de l'Education a parlé du Comité d'évaluation comme relevant directement de lui.

> "Voici un cas où le ministre de l'Education a confié l'étude de la pédagogie, utilisée au CEGEP de Limoilou, à un groupe de trois personnes qualifiées qui doivent lui faire rapport".(1)

(1) Extrait d'une intervention de M. Jacques-Yvan Morin, à l'Assemblée Nationale, Débats de l'Assemblée nationale, Québec, 26 avril 1978, p. 1143.

Par ailleurs, le ministre de l'Education a parlé de cette démarche d'évaluation du Collège de Limoilou dans un autre contexte, soit celui d'un congrès de la Fédération des cégeps, tenu à Montréal, à la fin d'octobre 1978.

Commentant le "Livre blanc" sur l'enseignement collégial, rendu public quelques jours auparavant, et plus spécifiquement à propos du Conseil des Collèges dont la création était prévue dans cet énoncé de politique, le ministre a fait une allusion directe aux travaux d'évaluation de Limoilou.

Les propos du ministre ont été ainsi rapportés dans Le Devoir:

> "Dans la brève allocution qu'il a prononcée, M. Morin a déclaré avoir eu un avant-goût de ce que pourrait être ce conseil des collèges, avec la création du comité d'étude sur la pédagogie au cégep de Limoilou dont les premiers rapports sont "passionnants".
>
> Il a par la suite ajouté qu'il n'y aura pas d'équation parfaite entre ce qui se fait à Limoilou et ce qui se fera au sein du conseil des collèges mais qu'il y aura des ressemblances."(1)

(1) Paule DES RIVIERES, Québec revendique pleine compétence en matière de formation des adultes, dans Le Devoir, livraison du lundi 30 octobre 1978.

Ces propos rejoignent d'une certaine façon, mais évidemment dans un tout autre contexte, l'argumentation du Syndicat des Professeurs qui, pour justifier son refus de collaborer, évoque une utilisation par le ministère de l'Education de l'expérience de Limoilou pour imposer de nouvelles formes de contrôle à l'ensemble des collèges.

Si nous avons rappelé aussi longuement les perceptions dont notre Comité a été l'objet et les réactions qu'il a suscitées, surtout de la part des professeurs, c'est, entre autres, pour situer les limites qui sont imposées de la sorte à une évaluation de la pédagogie quand les agents principaux de cette pédagogie dans une institution donnée ne collaborent pas ou trop peu.

Section 4- Les activités du Comité

Sous cette rubrique, nous présentons un simple bilan des activités du Comité. Ce bilan porte sur les rencontres ou entrevues faites par les membres du Comité, les études réalisées par nos deux agents de recherches, la cueillette de renseignements et de données au moyen des questionnaires préparés spécifiquement à cette fin, l'inventaire et l'analyse de la documentation pertinente à notre mandat et la rédaction de rapports dont principalement le rapport d'étape et le présent rapport final.

Nous ne ferons ici qu'une énumération de ces activités et de ces travaux, l'analyse de leurs contenus et des matériaux qu'ils ont fournis à notre étude étant l'objet même de notre rapport final.

a) Le rapport d'étape ou le plan de travail du comité

Une des premières activités qui a mobilisé le Comité pendant plusieurs semaines a été orientée vers l'élaboration de son plan de travail.

Ce plan qui constitue essentiellement le "Rapport d'étape"(1) déposé au Conseil d'administration le 14 juin 1978, décrit le modèle d'analyse et l'approche méthodologique globale retenus par le Comité de même qu'il énumère plus spécifiquement les objets d'analyse et les modes d'intervention envisagés pour la réalisation des travaux prévus.

---

(1) Rapport d'étape du Comité d'évaluation pédagogique au Conseil d'administration du Collège de Limoilou, Québec, 14 juin 1978, 48 pages.

Suite à la prise de position du Conseil d'administration sur le rapport d'étape, le 22 juin, le Comité a rédigé, au début de juillet, des notes relatives aux interrogations des membres du Conseil d'administration[1] qui explicitent certains points déjà traités dans le rapport d'étape.

b) Rencontres et entrevues

Parallèlement à ces travaux, le Comité a commencé, dès le mois de mai 1978,à rencontrer des membres ou des groupes de la communauté de Limoilou afin de leur permettre de s'exprimer très ouvertement sur leurs perceptions de Limoilou, sur leur fonction et leur rôle dans le Collège, sur l'organisation et le fonctionnement des divers organismes consultatifs ou décisionnels auxquels ils participent, sur la genèse et l'évolution des principaux dossiers pédagogiques qui les concernent de même que sur tout autre aspect qu'ils voulaient bien aborder avec les membres du Comité.

Ces rencontres, plus ou moins informelles, d'une durée variable, mais de plus d'une heure habituellement et qui souvent débouchaient sur un deuxième entretien, ont permis aux membres du Comité de s'imprégner du vécu du Collège, tel que ressenti et décrit par les acteurs mêmes de ce vécu, de saisir les convergences et les divergences des discours tenus sur Limoilou surtout par des gens de l'intérieur, mais également par quelques-uns de l'extérieur qui avaient toutefois, en règle générale, oeuvré au Collège.

---

(1) Notes relatives aux interrogations des membres du Conseil d'administration du Collège de Limoilou sur le Rapport d'étape du Comité d'évaluation pédagogique, Québec, 6 juillet 1978, 12 pages.

Voici comment se répartissent les individus ou les groupes qui ont répondu à une invitation du Comité ou qui ont tout simplement demandé une rencontre:

-la presque totalité des cadres et des professionnels, soit une dizaine de cadres et une vingtaine de professionnels;

-les coordonnateurs de huit départements;

-sept assemblées départementales;

-quelques étudiants, en réponse à l'invitation du président du Conseil d'administration, le 13 mai, ou à leur propre demande, le 14 juin, ou à l'intérieur des assemblées départementales dans quelques cas;

-des enseignants dont la presque totalité à l'occasion des rencontres de leur assemblée départementale avec le Comité;

-des parents, dans le cadre d'une rencontre avec le Comité, organisée par l'Association des Parents du Collège de Limoilou;

-quelques autres personnes notamment un ancien président du Conseil d'administration, un ancien directeur général, un ex-directeur des services pédagogiques et un de ses adjoints, l'administrateur délégué durant la tutelle de 1975-1976 et une dame qui s'est prévalue de son simple titre de "payeur de taxes"....

c) Questionnaires et sondages

En complément à ces rencontres et dans le but de systématiser la cueillette des renseignements requis pour répondre à certaines questions de son mandat, le Comité a élaboré des questionnaires spécifiques et il a obtenu pour y répondre la collaboration des cadres, des professionnels responsables de services, de certaines assemblées départementales et de leur coordonnateur de même que d'employeurs de finissants du Cégep.

Pour donner un aperçu de ces questionnaires, disons que le Comité en a produit six dont voici l'identification:

1- Questionnaire aux aides pédagogiques individuels
- 17 novembre 1978 (1)

2- Questionnaire aux membres du Conseil d'administration sur les objectifs du Collège. -16 mars 1979

3- Sondage auprès des étudiants du Cégep de Limoilou
- Réalisé par C.R.O.P. (mars 1979)

4- Questionnaire aux coordonnateurs des départements avec lesquels le Comité avait déjà tenu une rencontre (mars 1979)

5- Questionnaire aux professeurs du Cégep de Limoilou
-4 avril 1979

---

(1) En raison de l'occupation du Collège lors du conflit des Prêts et Bourses, ce questionnaire n'a pas eu de suite.

6- Questionnaire aux employeurs: "Quelques questions sur les finissants du Cégep de Limoilou (secteur professionnel) que vous avez embauchées" - 14 mai 1979.

d) Etudes et recherches

Dans notre rapport d'étape, nous avions annoncé que nous procéderions à l'analyse de certaines données déjà emmagasinées dans des banques d'information ou ailleurs et se rapportant, entre autres, aux qualifications du personnel enseignant, au cheminement scolaire des étudiants de la fin de leurs études secondaires à leur admission à l'université ou à leur entrée sur le marché du travail. Nous avons confié ce travail à un agent de recherche; la dernière partie de notre rapport porte précisément sur les résultats des analyses qu'il a effectuées sur les carrières scolaires des étudiants de Limoilou.

Un autre agent de recherche a procédé systématiquement à l'analyse des perceptions dont le Collège de Limoilou a été l'objet par rapport aux perceptions rapportées sur les autres collèges publics. Les sources inventoriées à cet effet sont les "Débats de l'Assemblée nationale"et certains journaux quotidiens.

Ce bilan des activités de notre Comité n'a pas besoin d'être exhaustif. Il vise moins à mettre en évidence la somme de travail que se sont imposée les membres et le personnel du Comité qu'à mettre en évidence certains des moyens mis en oeuvre pour l'exécution de notre mandat d'évaluateur.

Section 5- L'évaluation coopérative: une tentative avortée

Initialement le Comité d'évaluation pédagogique a été défini par le Conseil d'administration qui lui a donné son mandat. La lecture des "considérant" de la résolution 197.08 créant ce comité éclairent sur les vues qu'avait le Conseil d'administration en accédant à la demande du ministre.

Compte tenu de cet encadrement, le Comité a quand même dû se définir plus explicitement, ne serait-ce que pour faire connaître à la communauté de Limoilou, avec laquelle il aurait à travailler, comment il situait et concevait son rôle et comment il entendait réaliser son mandat.

La liste des occasions où publiquement notre Comité s'est ainsi défini se limite aux deux rencontres de présentation des 3 et 4 mai 1978 convoquées respectivement pour les étudiants et pour le personnel du Collège, à l'émission Présent Québec de Radio-Canada du 8 mai 1978 et à la publication du "Rapport d'étape", le 13 juin 1978.

En ces occasions, soit en tentant de dissiper des équivoques, soit en indiquant positivement nos orientations, nous avons voulu mettre en évidence les traits qui, selon nous, devaient être caractéristiques de notre démarche d'évaluation et de notre intervention auprès des diverses composantes du Collège.

Que ce soit ou non en vertu d'une quelconque stratégie que des équivoques ont été propagées, nous ne nous sommes pas arrêter à scruter ce phénomène. Ce qui comptait pour nous, c'était de dissiper les perceptions erronnées que ces équivoques transmettaient sur la nature même de notre Comité et sur les orientations de nos travaux.

Dans les premières rencontres publiques avec des membres de la communauté du Collège de Limoilou, les 3 et 4 mai 1978, nous avons clairement indiqué notre position face aux principaux objets d'équivoque.

C'est ainsi que nous avons affirmé que nous considérions le Conseil d'administration du Collège comme notre unique mandant.

Nous avons indiqué aussi que nous n'étions "téléguidés" par aucune instance externe au Collège. Cela ne signifiait pas, toutefois, que nous allions nous couper des sources de renseignements extérieurs à Limoilou. Pour nous, il était évident, par exemple, que nous aurions à faire appel à des services du ministère de l'Education pour obtenir la documentation et l'information officielles sur l'ensemble du réseau des institutions collégiales.

A cause de la publicité qui avait été faite au sujet de deux départements du Collège, en particulier, nous avons insisté pour qu'on sache que, quant à nous, notre mandat était global, c'est-à-dire qu'il couvrait tous les départements du Collège de même que toutes les dimensions de la pédagogie et de la gestion pédagogique.

Nous avons également dit que, même si, selon notre mandat, c'est l'état de la pédagogie du Collège de Limoilou que nous avions à évaluer, nous ne pouvions préjuger de l'utilisation qui pourraient être faite des résultats et des conclusions de notre rapport final. Le président du Comité a d'ailleurs déclaré, à ce propos, lors de l'interview qu'il accordait dans le cadre de l'émission Présent Québec du 8 mai 1978 "que s'il advenait que notre rapport ait une certaine qualité, une véritable valeur, nous serions les premiers à souhaiter qu'il ait une portée aussi large que possible et qu'il soit utilisé par tous les intervenants dans le système".

En même temps que nous prenions position en regard des équivoques dont il vient d'être fait mention, nous avons fait connaître, sommairement tout au moins, comment nous entrevoyions l'exercice et l'exécution de notre mandat d'évaluation.

Nous résumons ici les quelques traits que nous avons alors voulu faire ressortir.

L'évaluation qu'on nous demandait de faire, nous avons dit que nous la concevions principalement comme une recherche visant à mettre en lumière les valeurs qui correspondent réellement à la pédagogie vécue dans le Collège de Limoilou. Dans cette perspective, nous avons invité tous les membres et toutes les composantes du Collège à profiter pleinement de cette occasion de réflexion collective qui leur était offerte par leur Conseil d'administration.

Partant de là, nous avons lancé l'idée d'une évaluation coopérative. Loin de considérer notre Comité comme un tribunal qui, pour enquêter, assigne des témoins et procède par interrogatoire, nous avons voulu le présenter comme un lieu de réflexion et d'échange de vues sur la vie pédagogique du Collège.

Pour ce qui est de l'évaluation de la pédagogie proprement dite, nous avons annoncé que nous l'aborderions avec une attitude de respect, particulièrement pour ce qui constitue le "coeur" même de la pédagogie: la relation entre maîtres et étudiants.

Notre intention était donc manifeste de ne pas pousser l'évaluation au-delà de la limite où, devenant une évaluation de l'impondérable, elle risquait de saisir les apparences du réel plutôt que le véritable sens des pédagogies vécues dans les salles de cours du Collège.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Quelques leçons que nous tirons de notre expérience d'évaluation

Dès nos premières démarches, nous avons pu constater, face aux réactions suscitées dans le milieu même du Collège par la création de notre Comité, que notre intention d'obtenir la collaboration de toutes les composantes du Collège et de procéder ainsi par une approche coopérative à la mise en oeuvre de notre mandat ne se réaliserait pas sans difficultés.

Les évaluateurs du département interdisciplinaire n'ont pas eu plus de succès, selon leur témoignage même, pour obtenir la participation de l'équipe départementale concernée par leur mandat.

Quoi qu'il en soit, dans l'un et l'autre cas, des raisons de ces échecs ou de ces demi-réussites, ce phénomène même de la résistance des évalués à s'inscrire dans un processus "d'évaluation coopérative" exprime une partie du vécu d'une institution. En effet, pour une institution ou un de ses organismes comme pour un individu, être évalué, cela "fait problème" et on réagit presque instinctivement pour se défendre contre une telle intrusion "préméditée" dont on se fait volontiers la victime. Au delà des problèmes techniques qu'une évaluation objective et rigoureuse comporte, l'évaluation touche à la dimension humaine de la vie d'une institution et se heurte à des résistances

auxquelles il faut s'attendre normalement. Par cela même, elle comporte des limites à la fois quant à sa signification et quant aux usages qu'on peut en tirer.

Nous avons déjà développé assez longuement ces divers aspects à propos précisément de la problématique de l'évaluation. Contentons-nous, pour l'instant, de noter que notre Comité a l'impression d'avoir vécu une expérience-pilote dans l'évaluation de la pédagogie d'une institution particulière. Le groupe Pépin-Rhéaume a lui aussi, à sa façon, vécu son expérience-pilote. Nous avons acquis la conviction que, nonobstant leurs lacunes, ces deux expériences pourront fournir des matériaux à ceux (collèges, ministère de l'Education, Conseil des collèges) qui ont à s'inscrire dans le processus d'évaluation des institutions.

Pour le bénéfice de futures expériences d'évaluation institutionnelle, nous nous permettons donc de dégager quelques leçons, plus directement de notre propre expérience d'évaluation, mais dont certaines valent aussi pour l'expérience du groupe Pépin-Rhéaume.

Première leçon: les difficultés et les aléas de la décision même d'évaluer et de choisir des évaluateurs dans le cadre d'une institution donnée. Ainsi, à la suite de la démarche de l'Association des parents, la décision a été prise le 22 décembre de procéder à l'évaluation du département interdisciplinaire. La nomination des évaluateurs ne s'est faite qu'au début de l'été suivant.

Dans le cas de l'évaluation plus globale de l'état de la pédagogie au Collège de Limoilou, les cheminements du processus décisionnel ont été encore plus laborieux: il s'est écoulé près de trois ans entre le moment où la question a été soulevée pour la première fois et la date à laquelle les membres du Comité d'évaluation pédagogique ont été nommés.

Deuxième leçon: Pour évaluer une institution d'enseignement et plus particulièrement "l'état de la pédagogie" dans cette institution, la collaboration des enseignants et de leurs organismes d'encadrement est essentielle sinon indispensable. La situation dans laquelle le Syndicat des professeurs de Limoilou a placé notre Comité et celle que Pépin et Rhéaume ont connue avec l'équipe des professeurs du département interdisciplinaire démontrent amplement ce principe.

Troisième leçon. Les débats qui ont entouré la création de notre Comité l'ont clairement montré: le fait que les évaluateurs aient été recrutés à l'extérieur de l'institution explique, en partie tout au moins, les résistances que nous avons rencontrées. La mise en place d'un Bureau d'évaluation à l'intérieur même du Collège devrait normalement faire disparaître de telles résistances.

Quatrième leçon. L'évaluation est un processus continu. On ne saurait se contenter d'une opération ponctuelle à cet égard. Elle doit s'intégrer à la vie normale de l'institution.

Cinquième leçon. Une institution qui choisit de faire évaluer un aspect de sa gestion ou un secteur spécifique de son organisation doit non seulement définir un mandat clair mais encore le bien situer par rapport à l'ensemble des activités qu'elle poursuit.

Sixième leçon. Elle découle de la précédente. L'évaluation ne doit pas se confiner au seul aspect de la gestion ou au seul secteur visé dans le mandat. On doit permettre que des études comparatives soient faites à l'intérieur même de l'institution, puis également dans d'autres institutions comparables.

Septième leçon. Eviter les dédoublements comme ce fut le cas pour les deux évaluations qui ont touché simultanément le département interdisciplinaire: celle de Pépin-Rhéaume et la nôtre.

Huitième leçon, la plus importante à notre sens. Ceux qui donnent le mandat d'évaluer l'ensemble ou un aspect d'une institution doivent dès le départ faire connaître clairement les usages qu'ils entendent faire des résultats et conclusions de cette évaluation. A tout le moins, ils doivent indiquer sans équivoque que certains usages abusifs sont catégoriquement exclus.

Par exemple, dans la formulation du mandat qu'il nous a confié, le Conseil d'administration de Limoilou aurait pu être plus spécifique quant à l'usage qui serait fait des réponses que nous donnons à la question: "Le contenu des cours offerts par le Collège correspond-il aux programmes définis par le Ministère?" Advenant que nous répondions "oui" à la question posée, sans doute n'y aurait-il pas de problème. Le Conseil d'administration sera alors rassuré. Mais advenant que nous répondions "non", le Conseil d'administration voulait-il signifier qu'il prendrait les mesures requises pour que les programmes du Cégep deviennent conformes à ceux du Ministère? Voulait-il signifier que des sanctions seraient exercées contre les professeurs dont les enseignements ne seraient pas jugés conformes? L'une et l'autre hypothèse ont en commun un postulat: le critère de l'évaluation qu'on nous demandait de faire en était exclusivement un de conformité ou de non-conformité entre le contenu des cours offets par le Collège et le programme défini par le Ministère. Ce critère même repose à son tour sur un autre postulat: les programmes du Ministère sont clairement et correctement définis. Or il se trouve que les programmes du Ministère tels qu'on les présente dans les Cahiers généraux de l'enseignement collégial comportent des marges de manoeuvre considérables. Cela étant, le critère de la conformité entre les "programmes définis par le Ministère" et "le contenu des cours offerts par le Collège" est un critère difficilement opéra-

tionnalisable. Les marges prévues par les Cahiers généraux sont telles que la réponse à la question posée est inévitablement positive. Pourquoi alors l'avoir posée de façon aussi globale? Il fallait manifestement être plus spécifique. Et c'est uniquement à partir d'une formulation plus spécifique de la question que les réponses susceptibles de lui être données auraient pu conduire à des actions concrètes.

La même analyse pourrait facilement être faite au sujet de l'autre question qu'on nous a posée: "Le régime pédagogique est-il respecté?" Nous n'en donnerons qu'un exemple, celui du calendrier scolaire. Au cours de l'année 1978-79, la première session est loin d'avoir comporté les 82 jours stipulés par les Cahiers généraux de l'enseignement collégial; de même en est-il de la session d'hiver. Pour l'année 1979-80, il y aura 75 "jours de formation" (70 jours de cours et 5 jours de lecture) à la session d'automne; à la session d'hiver, 75 jours de cours et 5 jours de lecture.

Pour notre Comité, la difficulté ne réside pas dans la réponse à donner à la question posée. Cette réponse est clairement: "Non, le régime pédagogique n'est pas respecté à Limoilou quant au calendrier scolaire". Les interrogations surgissent devant cette réponse négative. C'est le Conseil d'administration lui-même qui a pris la décision de ne pas respecter le calendrier. Quel usage entend-il faire de notre réponse? Quelles sanctions appliquera-t-il pour que la situation se corrige? A qui peuvent s'appliquer les sanctions, sinon à lui-même?

On le verra plus loin, cependant, Limoilou n'est pas le seul à prendre des libertés avec le calendrier scolaire. Aussi ne faut-il pas dramatiser. Il n'en demeure pas moins que le partage de la faute

ne la transforme pas en vertu. Qui sera alors le définisseur de la vertu? Le Ministère s'est peut-être trop cavalièrement déchargé de sa mission quand il s'agit de maintenir la cohérence du système dans certains de ses éléments fondamentaux, dont le respect du calendrier scolaire n'est évidemment pas le moindre.

Neuvième leçon. Comme évaluateurs, nous avons aussi tiré une leçon de notre expérience que nous avons tenté de respecter, avec un succès mitigé, mais que d'autres évaluateurs auront plus de chances de respecter intégralement dans le cadre d'un processus continu d'évaluation. Nous pensons à la nécessité de faire connaître la méthode qu'on suivra dans la recherche des réponses définissant le mandat confié à des évaluateurs. Le fait qu'en avril 1979, un an après la création de notre comité, 150 enseignants aient finalement accepté de participer à nos travaux montre bien, il nous semble, qu'il faut du temps pour que les évalués et les évaluateurs s'apprivoisent les uns les autres à ce sujet. Dans le cas du Groupe Pépin-Rhéaume, la césure qu'a constitué le conflit des Prêts et Bourses et le non-report de l'échéance fixée ont peut-être empêché une ré-orientation de la relation évaluateurs-évalués vers une meilleure compréhension mutuelle.

Dixième leçon, qui n'est pas sans rapport avec la précédente: les circonstances dans lesquelles le projet d'un comité d'évaluation pédagogique a pris forme pour Limoilou et celles qui ont présidé à la décision du Conseil d'administration d'évaluer le département interdisciplinaire. Toutes ces circonstances ont fait que la création de notre

Comité comme celle du Groupe Pépin-Rhéaume ont été perçue comme déterminées immédiatement par des événements dont le caractère négatif a déteint en quelque sorte sur le comité lui-même comme sur le Groupe Pépin-Rhéaume. Elles ont également fait que la mise en place de telles démarches d'évaluation avait déjà une allure de sanction et que le principal usage qui serait fait des résultats de ces études viendrait confirmer la sanction.

Onzième leçon. L'impatience des mandants d'un groupe de travail est d'autant plus grande qu'ils ont eux-mêmes mis davantage de temps à le constituer et à définir son mandat.

Le temps qu'on perd à définir un mandat pour un tiers et à désigner ce dernier se soustrait, dans l'esprit des commanditaires, du temps dont disposera le mandataire pour exécuter son mandat.

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS CONTENUES EXPLICITEMENT OU IMPLICITEMENT DANS LE PREMIER TOME

Recommandations relatives à l'évaluation

Les recommandations dont nous fournissons ici la liste n'apparaissent pas nécessairement dans le même ordre où elles se présentent au cours des exposés précédents. Ainsi, certaines recommandations qui découlaient naturellement des commentaires que nous avons faits à propos de la "Loi sur le Conseil des collèges" seront plutôt placées dans le cadre plus "logique", soit de la définition du système de l'enseignement collégial, soit de l'évaluation du système ou de l'évaluation institutionnelle, soit de la méthodologie de l'évaluation.

Au surplus, on constatera que nous avons transformé en recommandations formelles et explicites certains commentaires ou analyses qui en étaient l'équivalent, mais de façon implicite seulement.

LE COMITE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE RECOMMANDE:

A. Relativement à la définition de l'enseignement collégial comme système

1.- Qu'aux fins du bon gouvernement du système et des institutions de l'enseignement collégial aussi bien qu'aux fins de leur évaluation, on reconnaisse la nécessité d'identifier clairement ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des institutions dans le réseau de l'enseignement collégial.

2.- Que, dans cette perspective, le Ministère prépare et maintienne à jour un document où l'on retrouvera les dispositions, réglementaires ou autres, qui définissent les responsabilités correspondant à chacun de ces deux ordres de "gouvernement".

3.- Que les deux principes suivants, complémentaires l'un de l'autre, servent de critères dans le partage et la délimitation du champ d'action propre au système et du champ d'action des institutions:

a) Le principe de la cohérence du système: Doit faire l'objet d'une définition de système toute matière qui est essentielle à la cohérence de l'ensemble.

b) Le principe du résiduel: Ce qui n'est pas de l'ordre du système et identifié comme tel en vertu du principe précédent est de l'ordre des institutions et défini par elles.

4.- Que les matières énumérées ci-dessous soient reconnues comme constituant la liste minimale des matières qui sont de l'ordre du système:

a) les objectifs généraux du système;

b) la définition de la scolarisation, la validation des sessions et l'octroi des diplômes;

c) l'articulation des niveaux d'enseignement et l'insertion de l'enseignement collégial dans l'ensemble de la structure;

d) les programmes d'études et l'autorisation de les dispenser;

e) la qualification et la certification du personnel pédagogique et du personnel de cadre;

f) le "régime pédagogique national";

g) la "constitution" des institutions, y compris la composition et les modes de nomination des membres du Comité exécutif et de la Commission pédagogique d'un collège.

5.- Que le Ministère procède, en consultation avec le Conseil des collèges, à l'identification des autres matières à propos desquelles l'application du "principe de cohérence" impose d'en faire l'objet de "définitions" et de "règlements" à l'échelle du système.

6.- Que, dans les matières qui sont de l'ordre du système, le ministre ait l'obligation et non pas seulement le pouvoir de "définir", de "réglementer" ou d'agir de toute autre manière requise pour maintenir la cohérence de l'ensemble du réseau de l'enseignement collégial.

7.- Qu'il en soit de même pour le Conseil des collèges et que, dans les matières au sujet desquelles le ministre a l'obligation de le consulter, le Conseil ait aussi l'obligation de donner son avis.

8.- Que, dans les perspectives ouvertes par le "Livre blanc", la réglementation constituant le "régime pédagogique national" soit le plus possible allégée, notamment quant à ses dispositions qui affectent directement la "didactique proprement dite" (non seulement les méthodes d'enseignement, mais aussi les plans de cours, les pondérations et les modalités d'attribution de la note sanctionnant le succès ou l'échec dans un cours, par exemple).

9.- Que, dans la même perspective de "décentralisation de la didactique", on reconsidère le bien-fondé de certaines stipulations négociées au palier provincial des conventions collectives, quant à la tâche des enseignants et quant à toute autre matière pertinente.

10.- Que, parmi les matières reconnues comme étant de l'ordre des institutions et inscrites, en conséquence, dans le champ de leurs responsabilités propres, on détermine clairement, à l'échelle du système, celles à propos desquelles les institutions ont l'obligation et non pas seulement le pouvoir ou la faculté d'agir, notamment sous forme d'une réglementation interne à l'institution."

B. Relativement à l'évaluation du système

11.- Que le système de l'enseignement collégial, au sens où nous l'entendons, fasse l'objet d'une évaluation au même titre que les institutions.

12.- Que l'évaluation du système se fasse de façon continue comme celles des institutions composant le réseau de l'enseignement collégial.

13.- Que les clarifications requises soient apportées au mandat de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges pour qu'elle soit reconnue comme l'agent principal de l'évaluation du système.

14.- Que, dans l'exécution de son mandat élargi, la Commission considère en priorité la possibilité de procéder à l'évaluation des aspects suivants du système:

a) les programmes d'études et le calendrier scolaire;

b) le "régime pédagogique national";

c) les conditions de travail des enseignants qui sont déterminées à l'échelle provinciale par les conventions collectives et qui affectent directement la didactique.

15.- Que le Conseil des collèges confie à sa Commission d'évaluation les études et les évaluations jugées nécessaires à la justification des avis qu'il est chargé de donner au ministre.

16.- Que le Ministère prenne l'initiative de consulter la Commission d'évaluation pour déterminer les orientations et établir la méthodologie des évaluations correspondant à la fonction de service qu'il doit remplir, notamment:

a) quant à l'évaluation des apprentissages des étudiants dans le cadre des "examens de service" nécessaires à l'évaluation des programmes d'études comme "séquences d'apprentissage";

b) quant à l'évaluation du matériel didactique disponible pour les collèges;

c) quant à la mise au point des "techniques et instruments d'évaluation" nécessaires ou utiles à "l'évaluation institutionnelle".

C. Relativement à l'évaluation institutionnelle

17.- Que l'évaluation institutionnelle soit entendue dans le sens qu'elle désigne l'ensemble des projets d'évaluation dont la programmation et la mise en oeuvre sont la responsabilité du collège, quel que soit l'objet sur lequel ils portent.

18.- Que les objets sur lesquels porte le programme d'évaluation institutionnelle comprennent d'abord ceux qui définissent l'institution comme telle, notamment:

a) les objectifs que le collège se donne et qui définissent son "projet éducatif";

b) la programmation des enseignements, en particulier, le cas échéant, les programmes d'études évoqués dans le "Livre blanc" sous le titre de "programmes locaux";

c) les règlements de régie interne;

d) le processus décisionnel.

19.- Que le programme d'évaluation institutionnelle ait aussi pour objet les actions des composantes du collège, notamment:

a) les apprentissages des étudiants;

b) les méthodes d'enseignement et plus généralement la didactique;

c) le cheminement des étudiants de l'école secondaire à l'université ou au monde du travail, en passant par le collège;

d) les conditions de travail dans lesquelles le collège place les enseignants et les étudiants (quant aux horaires de travail des uns et des autres, quant à la constitution des groupes de travail, etc.);

e) les modes de gestion.

20.- Que le programme d'évaluation institutionnelle fasse annuellement l'objet d'une décision du Conseil d'administration qui en définit les objectifs et les objets, et qui détermine les usages qui seront faits des résultats.

21.- Qu'aux fins d'élaborer et de veiller à la mise en oeuvre de son programme d'évaluation, le Conseil d'administration crée un Bureau d'évaluation institutionnelle (B.E.I.).

22.- Que le B.E.I. relève directement de l'autorité du Conseil d'administration quant à la définition de son mandat.

23.- Que le B.E.I. soit doté du personnel requis pour la réalisation du programme d'évaluation approuvé par le Conseil, ce personnel pouvant comprendre soit des professionnels recrutés pour faire partie de l'effectif propre du B.E.I., soit des professionnels affectés au B.E.I. en provenance des composantes du collège, soit des consultants employés à titre occasionnel.

25.- Que le personnel dont le B.E.I. est doté fasse partie de l'effectif du collège, mais qu'aucune des personnes qui le composent ne soit présumée appartenir à l'une ou à l'autre des composantes du collège, de façon à respecter le principe que les évaluateurs ne doivent être liés, dans l'exercice de leur fonction, à aucune des composantes évaluées.

26.- Que le B.E.I. dispose de la liberté professionnelle requise pour choisir la méthodologie appropriée à l'une ou l'autre des évaluations dont il est responsable.

D. Relativement aux correspondances à établir entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle

27.- Que, d'une façon générale, la Commission d'évaluation veille à ce que les correspondances entre l'évaluation du système et l'évaluation institutionnelle soient établies de façon à éviter les doubles emplois et à maximiser le parti à tirer d'un projet donné d'évaluation.

28.- Que, dans cette perspective, le Bureau d'évaluation du collège soit l'interlocuteur immédiat des instances centrales d'évaluation (Commission d'évaluation, Conseil des collèges ou toute autre instance).

29.- Que, réciproquement, la Commission d'évaluation soit l'interlocuteur privilégié des bureaux d'évaluation, aux fins de leur contribution à l'évaluation du système.

30.- Qu'en règle générale, la Commission et les bureaux d'évaluation soient mandatés par leurs autorités respectives pour que toutes informations techniques utiles aux uns et aux autres puissent être échangées, sans préjudice de leurs propres redditions de compte auprès de ces autorités.

E. Relativement à la méthodologie de l'évaluation

31.- Que les objectifs visés par l'évaluation d'une activité quelconque du système ou des institutions et l'usage qui sera fait de ses résultats soient clairement identifiés dans chaque cas.

32.- Que la méthodologie soit appropriée à l'objet évalué et soit, en conséquence, diversifiée.

33.- Que la méthodologie employée dans chaque cas soit exhaustivement décrite et qu'on la fasse connaître préalablement.

34.- Que, dans une perspective d'évaluation du rendement global du système, la Commission privilégie la "méthode du cheminement des étudiants" et qu'elle en exploite toutes les possibilités.

35.- Que cette exploitation se fasse en étroite collaboration avec le Bureau d'évaluation de chaque collège.

36.- Que la Commission et les bureaux d'évaluation adoptent, dans l'utilisation de cette méthode, une périodicité triennale.

37.- Que les résultats tirés de l'application de la méthode soient communiqués aux intéressés, à la fois à l'intérieur du réseau de l'enseignement collégial et à l'extérieur, le droit d'accès à ces résultats devant toutefois être proportionné au besoin réel qu'on en a pour sa propre gouverne.

38.- Que les examens de service proposés aient pour objectif principal, sinon exclusif, l'évalution des programmes d'études comme séquences d'apprentissage.

39.- Que, dans cette perspective, ils se fassent en respectant les contraintes indiquées dans les recommandations suivantes.

40.- Que le Ministère procède à de tels examens en fournissant des assurances quant à l'usage qu'il fera de leurs résultats.

41.- Que ces résultats ne soient pas utilisés dans l'évaluation des enseignants.

42.- Que ces résultats ne soient pas utilisés dans la certification des étudiants.

43.- Que ces résultats ne soient pas utilisés dans l'autorisation à donner, à maintenir ou à retirer de dispenser un programme.

44.- Que ces examens servent uniquement à fournir des statistiques sur le rendement collectif des activités des institutions quant à l'objet principal de ces activités, les apprentissages effectivement réalisés par les étudiants.

45.- Que, dans ce contexte, on considère comme suffisante l'administration de tels examens annuels:

-dans certaines matières seulement, chaque année, pourvu que dans une période de cinq ans, par exemple, l'ensemble des matières aient été touchées;

-dans certaines institutions seulement, chaque année, pourvu que ces institutions constituent un échantillon représentatif de l'ensemble et que la totalité des institutions aient été impliquées dans le processus sur une période de cinq ans.

F. Relativement à divers aspects de la mise en oeuvre du programme d'évaluation proposé pour le système et pour les institutions

1) Dans le cas de la Commission d'évaluation

46.- Que la Commission transmette au Conseil ses constatations et ses propres évaluations pour tous et chacun des collèges qu'elle aura évalués quant à leurs politiques institutionnelles d'évaluation et quant à la mise en oeuvre de ces politiques.

47.- Qu'en toute équité pour les institutions en cause, copie de son avis et de son jugement leur soit transmise.

48.- Que le Conseil des collèges, suite à la réception des rapports de la Commission, permette aux collèges intéressés d'exprimer leurs vues sur les conclusions que la Commission aura pu tirer de son analyse et de la vue d'ensemble de leurs politiques institutionnelles d'évaluation.

49.- Que la Commission transmette d'abord au collège en cause les résultats de l'évaluation effective qu'elle aura faite, à la demande de ce collège, de ses pratiques institutionnelles.

50.- Que l'autorisation du collège soit requise pour que la Commission communique à des tiers, ou utilise à d'autres fins, nominativement ces résultats.

2) Dans le cas du Bureau d'évaluation

51.- Qu'aux fins de son rôle d'interlocuteur des instances centrales d'évaluation, le Bureau d'évaluation soit mandaté par le Conseil d'administration pour aménager, à l'intérieur du collège, la cueillette des données dont ces instances peuvent avoir besoin pour leurs fins propres (examens de service, intégration de l'évaluation des apprentissages des étudiants et analyse de leurs cheminements dans la perspective de l'évaluation globale du système, etc.).

52.- Que le B.E.I. soit également chargé d'analyser les conclusions de toute évaluation du système et d'en tirer les conséquences pertinentes pour la gouverne du collège.

53.- Que le B.E.I. soit appelé à participer à la mise au point des méthodologies d'évaluation les plus valables, à la fois pour l'évaluation du système et pour l'évaluation institutionnelle.

Achevé d'imprimer à
Québec en janvier 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Editeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Août 1979